

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

*Ústav českých dějin*

*Historické vědy – české dějiny*

**Disertační práce**

**Vzpomínání na tzv. normalizaci v popkultuře a  
způsoby jeho didaktického využití**

Remembering the Czechoslovak Normalization in the Popular Culture and the  
Ways of Its Use in Didactics

Vedoucí práce: Mgr. Kamil Činátl Ph.D.

2016

Jaroslav Pinkas

### **Poděkování**

Rád bych poděkoval za trpělivost a podporu při psaní této práce především mé rodině: Jarušce, Sárince, Matyáškově a Vojtíškově.

Za cenné rady patří velký dík též vedoucímu této práce, Mgr. Kamilu Činátlovi Ph.D.

Poděkování patří i mým kolegům, kteří mi, hlavně v závěru, pomohli radou i povzbuzením, především Vojtěchovi, Jardovi, Karin a Čeňkovi.

Děkuji také Aničce za rychlou korekturu práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

*V Praze, dne 4. 5. 2016*

.....

*Jaroslav Pinkas*

## **Abstract**

Tato práce se zaměřuje na sociální praxi vzpomínání na tzv. normalizaci ve veřejném prostoru a na možnosti, jak toto téma uchopit ve výuce dějepisu. Cílem práce je tuto praxi popsat a zároveň definovat efektivní způsoby její tematizace ve školním prostředí.

V první části se zabývám koncepty paměti od Maurice Halbwachse až po Alison Landsbergovou a zdůvodňuji svou preferenci konceptu mediální paměti jako východiska pro mé další výzkumy. Dále analyzuji modely historického vzdělávání v angloamerickém prostředí na straně jedné a v německém prostředí na straně druhé. Analyzuji silné i slabé stránky těchto modelů založených na představě „historického myšlení“ a „historického vědomí“.

V druhé části analyzuji podobu vzpomínkových figur na tzv. normalizaci ve filmových reprezentacích a jejich recepci ze strany uživatelů filmového portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz). Cílem této analýzy bylo postižení toho, jak se komunikuje o filmech a jaké hodnoty jsou se sledováním filmů spojeny. Analýzu filmových obrazů a jejich recepce jsem napojil na představu o dominantních kulturních formacích české společnosti v představách Michaela Kennedyho. Analyzoval jsem čtyři filmy, které podle mého názoru reprezentují „formaci tranzice“ (Pelíšky, Pupendo, Báječná léta pod psa, Jak vytrhnout velrybě stoličku), dva filmy reprezentující „intelektuální formaci“ (Kawasakiho růže, Pouta) a jednu televizní minisérii pro obě formace společnou (Hořící keř).

Ve třetí části práce se zabývám aplikací závěrů z analýzy mediální paměti do didaktické praxe. Formuluji zásady „kritického přístupu k paměti“ jako modelu vhodnému pro školní prostředí. Na třech případových studiích (Rodina jako filtr pro minulost, Obrazy intelektuálního disentu v popkultuře, Jan Palach ve veřejném prostoru a ve škole) konkretizuji možnosti jejího užití.

**Klíčová slova:** didaktika dějepisu – vzpomínání na normalizaci – mediální paměť – popkultura – paměť ve škole

## **Abstract**

This work focuses on the social practice of recollection, the so-called standardization in public sphere and possibilities to grasp this subject in history teaching. The aim is to describe this practice and at the same time, to define effective methods of its thematization in school environment.

In the first part, I am concerned with the concepts of memory from Maurice Halbwachs to Alison Landsberg and I emphasize my preference for the concept of media memory as the basis for my further researches. Furthermore, I analyse models of historical education in Anglo-American environment on the one hand and German environment on the other hand. I analyse the strong and weak points of these models based on the concept of “historical thinking” and “historical consciousness”.

In the second part, I analyse the resemblance of memoir characters to the so-called standardization in movie presentations and their perception by users of the movie site [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz). The objective of this analysis was to point out to the fact how we communicate about movies and which values are associated with watching movies. I linked the analysis of movie images and their perception to the idea of dominant cultural formations of the Czech society in Michael Kennedy's mind. I have analysed four movies, which, in my opinion, represent “the formation of transition” (Pelišky, Pupendo, Báječná léta pod psa, Jak vytrhnout velrybě stoličku), two movies representing “the intellectual formation” (Kawasakiho růže, Pouta) and a television miniseries common to both formations (Hořící keř).

In the third part of this paper, I deal with the application of conclusions, derived from the analysis of media memory, to didactic practice. I formulate the principles of „critical memory access“ as a model appropriate for school environment. On three case samples (Family as a filter for the past, Pictures of intellectual dissent in pop culture, Jan Palach in public spaces and at school), I specify the possibilities of its use.

**Key words:** didactics of history – remembering to normalization - memory of media - pop culture - memory in school

# Obsah

Úvod.....	9
<b>1. Teoretická východiska práce s pamětí ve škole.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Koncepty paměti.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Historické vědomí a paměť.....	13
1.1.2 Koncepty kolektivní paměti.....	15
<b>1.2 Paměť ve škole, paměť a didaktika dějepisu.....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Význam soudobých dějin.....	21
1.2.2 Školní vzdělávání o minulosti.....	21
1.2.3 Skryté kurikulum.....	22
1.2.4 Fenomén paměti v českých školách.....	23
1.2.5 Paměť jako lék.....	24
1.2.6 Didaktika a politika paměti.....	26
1.2.7 Didaktika a rodinná paměť.....	27
1.2.8 Generační perspektiva.....	28
1.2.9 Teoretické rámce a terminologie.....	29
1.2.10 Recepce konceptů a konceptuální eklekticismus.....	36
1.2.11 Efekt multitemporality.....	38
1.2.12 Fragmentace jako princip výuky.....	39
<b>2. Obrazy vzpomínání v popkultuře a jejich divácká recepce.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Metodologická východiska .....</b>	<b>41</b>
2.1.1 Úvodní poznámka.....	41
2.1.2 Kulturní formace: Formace tranzice a intelektuální formace.....	42
2.1.3 Plurimediální analýza.....	46
2.1.4 Portál ČSFD .....	47
2.1.5 Výběr filmů.....	48
2.1.6 Analýza fanouškovských komentářů.....	51
2.1.7 Principy kódování.....	53
2.1.8 Limity a terminologie.....	55
<b>2.2 Rodina jako filtr v pohledu na minulost .....</b>	<b>57</b>

2.2.1 Modely zobrazování rodin.....	57
2.2.2 Normalizační rodina z pohledu historiků a sociologů.....	58
2.2.3 Normalizační rodina v dobové filmové a televizní produkci.....	59
2.2.4 Normalizační rodina v polistopadové produkci.....	62
2.2.5 Nostalgie – klíč k problému?.....	65
2.2.6 Alternativy k „rodinné“ perspektivě normalizace.....	67
2.2.7 Báječná léta pod psa.....	69
2.2.8 Pelíšky.....	77
2.2.9 Pupendo.....	91
2.2.10 Srovnání: první pokus.....	102
2.2.11 Jak vytrhnout velrybě stoličku.....	104
2.2.12 Závěr.....	106
<b>2.3 Obrazy intelektuálního disentu. Intelektuální formace optikou popkultury...</b>	<b>109</b>
2.3.1 Intelektuálové a moc.....	109
2.3.2 Normalizační obrazy intelektuálů.....	111
2.3.3 Obrazy disentu (a obrazy „obyčejných lidí“.....)	116
2.3.4 Nástup narativu „intelektuální formace“.....	118
2.3.5 Intelektuální formace a vyprávění o dějinách.....	120
2.3.6 Pouta.....	122
2.3.7 Kawasakiho růže.....	133
2.3.8 Srovnání Kawasakiho růže a Pout.....	143
2.3.9 Závěr.....	145
<b>2.4 Vzpomínání na Palacha.....</b>	<b>146</b>
2.4.1 Událost.....	146
2.4.2 Obrazy události.....	149
2.4.3 Televizní zpravodajství o palachovských výročích.....	150
2.4.4 Hořící keř – televizní trilogie.....	152
2.4.5 Hořící keř – divácké reflexe.....	154
2.4.6 Internetové projekty s palachovskou tematikou.....	169
2.4.7 Palach v politice.....	169
2.4.8 Ohlasy na zpravodajství o Palachovi na internetu.....	170

2.4.9 Závěr.....	184
<b>2.5 Podoby mediální paměti.....</b>	<b>186</b>
<b>3. Didaktické aplikace mediální paměti.....</b>	<b>193</b>
<b>3.1 Film ve výuce dějepisu.....</b>	<b>193</b>
3.1.1 Časová tíseň.....	194
3.1.2 Inspirace ze světa.....	195
3.1.3 Didaktický potenciál filmu.....	197
3.1.4 Klipy, nebo celé filmy?.....	198
3.1.5 Důvěryhodnost filmových reprezentací.....	201
3.1.6 Závěr.....	203
<b>3.2 Co se závěry o mediální paměti ve škole?.....</b>	<b>204</b>
3.2.1 Mody paměti.....	204
3.2.2 Traumatický model paměti (užívání paměti intelektuální formací).....	205
3.2.3 Zásadní rozdíly mezi kritickým přístupem k paměti a traumatickým modelem paměti.....	207
3.2.4 Česká specifika?.....	208
3.2.5 Paměť ve veřejném prostoru.....	210
3.2.6 Zásady kazuistiky.....	211
<b>3.3 Rodina v období tzv. normalizace jako didaktické téma .....</b>	<b>214</b>
3.3.1 Rodina za normalizace jako didaktické téma.....	214
3.3.2 Porozumění historickému kontextu v rámci českého vzdělávacího systému.....	215
3.3.3 Rodina v „osidlech“ normalizace.....	216
3.3.4 Závěr.....	228
<b>3.4 Intelektuálové a disent v didaktické perspektivě.....</b>	<b>230</b>
3.4.1 Úvod.....	230
3.4.2 Disent a „obyčejní lidé“: historiografická teorie.....	231
3.4.3 Didaktika 1: Disent a „obyčejní lidé“ – úvod.....	233
3.4.4 Didaktika 2: Obrazy intelektuála v různém společenském kontextu.....	237
3.4.5 Závěr.....	249



3.4.6 Příloha 1: Návrh pracovního listu 1: Intelektuál v normalizační perspektivě.....	251
3.4.7 Příloha 2: Návrh pracovního listu 2: Intelektuál v současné perspektivě.....	252
<b>3.5 Palach jako didaktické téma .....</b>	<b>253</b>
3.5.1 Sonda do reflexe palachovského tématu ve škole.....	253
3.5.2 Pluralita palachovských příběhů.....	256
3.5.3 Další způsoby didaktického uchopení.....	260
3.5.4 Závěr: motivy posunu palachovského tématu.....	262
3.5.5 Příloha 1: Výběr komentářů k sérii Hořící keř z webového portálu <a href="http://csfd.cz">csfd.cz</a> .....	264
<b>Závěr.....</b>	<b>266</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>271</b>
<b>Seznam grafů, tabulek a schémat.....</b>	<b>287</b>

## Úvod

Ve své práci se zabývám různými podobami vzpomínání na období tzv. normalizace a možnostmi, jak toto téma didakticky pojmout. Úvodní část své práce věnuji vymezení základních pojmů a charakteristikám konceptů paměti. Cílem zde není kompletní výčet všech teoretických přístupů k paměti, ale výběr těch, které mohou být využitelné v didaktice dějepisu. Budu se věnovat především teoriím o podobách kolektivní paměti v mediálním věku a nových sociálních rámcích, ve kterých se tato kolektivní paměť realizuje. Vedle toho načrtnu význam reflexe vzpomínkové kultury pro výuku dějepisu. Zde se pokusím využít jak podnětů ze zahraniční didaktiky dějepisu, tak své zkušenosti učitele a lektora.

Těžiště mé práce bude tvořit její druhá část věnovaná několika modelovým způsobům reflexe tzv. normalizace v populární kultuře. Hlavním předmětem analýzy bude film, respektive jeho divácká recepce, v první řadě na webovém portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz). Pokusím se zde aplikovat teoretické koncepty formulované v první části z mediálních ohlasů (z prostředí jak kulturních elit, tak „obyčejných lidí“) na jednotlivá filmová díla, sdružená do tematických skupin.

Vycházím z teorie tranzice a uvažuji v zásadě o dvou kulturních formacích („formace tranzice“ a „formace intelektuální“), které se snaží prosadit své vidění minulosti.<sup>1</sup>

První případová studie se bude týkat paměti „obyčejných lidí“. Hlavní figurou reprezentující toto vzpomínání bude rodina. Vycházím z představy o potřebě „důstojného vzpomínání“ na dobu tzv. normalizace, ve které většina populace, která nechtěla přímý střet s režimem, musela uzavírat větší či menší kompromisy, což v současné době vyvolává morální konflikt. Této potřebě vyšla vstříc „formace tranzice“ nabízející formální „vyrovnání se s minulostí“ skrze legislativní nástroje.

Ve druhé kapitole této části řeším konfliktní téma disentu vyjadřující narativ kulturních elit („formace intelektuální“). Obrazy disentu se vyznačují výzvou k občanskému aktivismu, který s sebou ovšem nese rizika, což představuje latentní konflikt mezi kulturními elitami a tzv. obyčejnými lidmi. Tato případová studie se bude týkat sporu mezi moralizujícími přístupy vzpomínání na normalizaci z okruhu disentu a přijetím této teze ze strany „široké veřejnosti“.

---

<sup>1</sup> KENNEDY, Michael D.: *Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*, University of Minnesota Press, Minneapolis – London 2002.

Jako poslední téma jsem vybral Jana Palacha. Představuje pro mě oficiální rámec vzpomínání na normalizaci svou nekonfliktností a konsenzuálností. Umožňuje důstojné vzpomínání na normalizaci pro většinu populace, je výrazem „bezbolestné etiky postmoderní doby“, která umožňuje zaujímání etických stanovisek bez nutnosti osobního konfliktu. Soustředím se především na televizní trilogii *Hořící keř*, ale i na způsoby, jakými o Palachovi informovala média, v první řadě Česká televize a portál iDNES.cz.

Konečně třetí část práce se zabývá reflexí mediální paměti ve škole. V této části se pokusím nastínit možné odpovědi na otázky položené v úvodu. Nejprve se zabývám tématem využití filmů ve výuce. Vycházím přitom ze své učitelské a lektorské praxe, kterou srovnávám s postupy doporučenými americkými didaktiky. Dále zvažuji, co konkrétně znamená nová kulturní situace s mediální pamětí pro školy a pro učitele. Vycházím z analýzy juniorských reflexí filmů dostupných na výše zmíněných webových portálech a modeluji způsoby recepce a konstruování minulosti v této věkové skupině. Následně ve třech případových studiích navrhuji konkrétní metodické postupy rozvíjející a kultivující žákovské prekoncepty a navazující na analýzy z druhé části. V první případové studii navrhnu využití konceptu historického myšlení na téma „Rodina za normalizace“. Obsahem druhé kapitoly bude aplikace transdidaktických principů spojených s českou kurikulární reformou na téma „Obraz disentu a intelektuálů za normalizace“. Třetí kapitola bude pokusem aplikovat temporální rozměry historického vědomí v konceptech německých didaktiků na téma Jana Palacha. Tyto metodické kapitoly ilustrují pluralitu konstruktivistických přístupů k výuce o minulosti a širokou škálu přístupů, ze kterých si můžeme vybírat.

Ve své práci se pokouším integrovat poznatky a přístupy z celé řady oborů: historiografie, memory studies, cultural studies, obecné i oborové didaktiky a filmové vědy. Jako každá práce na pomezí oborů se i ta má nutně pohybovat v meziprostorech, ve kterých je snadné ztratit jistotu metodologického zázemí. V jedné ze svých prací se k tomuto problému vyjadřuje filozof Marek Fajfr. Říká: „Nechci být diletantem partikulárních odpovědí, ale diletant neustálých otázek“.<sup>2</sup> Stejným směrem se vydávám i já.

---

<sup>2</sup> FAJFR, Marek: Hodnoty jako výzva současné výchovy, in: HOGENOVÁ, Anna – PELCOVÁ, Naděžda (eds.): *Hodnoty ve výchově, umění a sportu. Sborník z mezinárodní konference konané na Univerzitě Karlově Pedagogické fakultě v Praze dne 3. 5. 2007*, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2008, s. 87.

Mé úvahy o vzpomínání na tzv. normalizaci ovlivnila řada faktorů. V úvodu své práce proto pokládám za nutné je přiblížit a vysvětlit svá východiska. Důležitou roli hrála má vlastní pedagogická zkušenost, která předcházela teoretickému didaktickému vzdělání. Dříve než jsem se začal zabývat didaktikou teoreticky, učil jsem deset let na několika pražských středních školách. Jako většina učitelů jsem prošel fází okouzlení praxí a přezíravým pohledem na teorii. Zároveň jsem se ale důkladně seznámil se situací na školách, se „skrytým kurikulem“, které vzdělávací proces provází a které je mnohdy důležitější než kurikulum oficiální. Při formování vlastních didaktických úvah jsem z této znalosti vycházel.

Neméně podstatná je má kariéra metodika a lektora v Oddělení vzdělávání v Ústavu pro studium totalitních režimů. V této pozici jsem od roku 2008 v neustálém spojení s učiteli, ať už během prezenčních seminářů, e-learningových kursů nebo v týmech pilotujících nové metodiky výuky. Zatímco ve své předchozí roli jsem se seznamoval především se světem žáků a méně se světem učitelů, nyní je tomu naopak. Mé porozumění učitelskému světu je proto hluboké, což ovšem představuje i nevýhodu – přílišnou skepsi k reflexím, které se s těmito mými zkušenostmi rozcházejí. Svě zkušenosti a postřehy jsem formuloval v celé řadě textů, na které se budu ve své práci odkazovat.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ve své práci využívám části svých dříve publikovaných textů, vždy na tuto skutečnost upozorňuji v odkazu: PINKAS, Jaroslav: Svazáci a páskové – "jiná" padesátá léta, in: PAŽOUT, Jaroslav (ed.): *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*, TUL – ÚSTR, Praha – Liberec 2015, s. 194–215; ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav a kol.: *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014; ŠISLER, Vít – SELMBACHEROVÁ, Tereza – BROM, Cyril – PINKAS, Jaroslav: *Teaching contemporary history to high school students: The Augmented learning environment of Czechoslovakia 38-89*, Masaryk University Journal of Law and Technology, 1/2014, s. 99–122; PINKAS, Jaroslav: Obrazy války. Poznámky k jednomu didaktickému projektu, in: ZEMAN, Pavel (ed.): *Válečný rok 1943 v okupované Evropě a v Protektorátu Čechy a Morava*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014, s. 120–131; PINKAS, Jaroslav – SELMBACHEROVÁ, Tereza: *Československo 1938–1989. Využití počítačové simulace pro výuku dějepisu*, Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 28/2014, č. 2, s. 138–154; PINKAS, Jaroslav: Nenápadný půvab normalizace – její sociální realita optikou tehdejší a dnešní filmové kamery, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 476–490; PINKAS, Jaroslav: Reprezentace každodennosti tzv. normalizace v didaktické praxi, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 585–604; PINKAS, Jaroslav: Hořící mramor: pomník Janu Palachovi, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 574–581; PINKAS, Jaroslav: Propaganda, škola, normalizace. Didaktické využití normalizační propagandy, in: *Informační boj o Československo/ v Československu*, ÚSTR – TUL, Praha 2014, s. 208–223; PINKAS, Jaroslav: Intelektuál v normalizační propagandě. Proměny obrazů intelektuála a jejich didaktické využití, in: *Komunističtí intelektuálové a proměna jejich vztahu ke KSČ (1945–1989)*, ÚSTR – TUL, Praha 2013, s. 192–213; PINKAS Jaroslav: Proměny popkulturní reflexe normalizace v české polistopadové kinematografii, in: VEBEROVÁ, Veronika – BÍLEK, Petr. A. – PAPOUŠEK, Vladimír – SKALICKÝ, David (eds.): *Jazyky reprezentace*, Akropolis, Praha 2012, s. 264–274; PINKAS Jaroslav: *Meziválečné období v německých učebnicích dějepisu*, in: *Česko-slovenská historická ročenka 2011*, s. 173–179; PINKAS, Jaroslav: Klip ve výuce dějepisu, in: *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům (stupínky, jeviště a plátno)*, FF UJEP, Ústí nad Labem

Během své učitelské a lektorské kariéry jsem se setkal s řadou podnětů, které mě formovaly. Zásadně jsem byl ovlivněn svým setkáním s programem „Facing History and Ourselves“, v jeho české mutaci „Tváří v tvář historii“. Výuka založená na bádání nad prameny a široce formulované vzdělávací cíle představovaly pro mě zjevení. Posledním zdrojem inspirace pro mě byl filmový festival a seminář, který jsme založili s historikem Petrem Kopalem na hradě Orlíku u Humpolce a ve kterém jsem se seznámil se soudobou reflexí historiografie a s filmovými studii.

S pedagogickou a didaktickou teorií jsem se seznamoval postupně, přičemž referenčním rámcem pro moje posuzování literatury byla má učitelská praxe a praxe mých kolegů. Oslovila mě především konstruktivistická teorie spíše v širším sociálním rámci, především klasici žánru Thomas Luckman a Peter L. Berger, a naratologické analýzy Haydena Whitea. Odtud vedla cesta k filozofii výchovy. Z českých autorů mě oslovily Anna Hogenová a Naděžda Pelclová svou snahou vnášet do vzdělávacího procesu hodnoty. Čistě pedagogická a didaktická literatura mě neoslovovala, právě s ohledem na její „technicistní“ rozměr a úzkoprofilovou odbornost. Jedinou výjimkou byl Zdeněk Beneš, jehož úvahy o specifické noetice dějepisu ovšem zůstávaly v devadesátých letech 20. století zcela na okraji veřejné diskuse, kterou ovládali empiricky orientovaní praktici se skeptickým postojem k teorii.

---

2010, s. 172–177; PINKAS, Jaroslav: Rok 1989 ve školním dějepisu – problémy a možná řešení, in: *Historická reflexe minulosti aneb „ostalgie“ v Německu a v Česku*, Praha 2009, s. 37–41; PINKAS, Jaroslav: 300: svůdný klam fašismu, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny II: obrazy zla*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2009, s. 98–107; PINKAS, Jaroslav: Film a dějiny: Využití filmů v pedagogické praxi, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny II: obrazy zla*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2009, s. 24–38; PINKAS, Jaroslav: Historické (po)vědomí gymnazistů, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2005, s. 30–45.

# 1. Teoretická východiska práce s pamětí ve škole

V první části své práce se snažím vymezit teoretické koncepty z oblasti memory studies a modelovat rozdíly mezi angloamerickým konceptem „historického myšlení“ (především Petera Seixase) a německými tezemi o „historickém vědomí“ (Joachima Pandela, Jörna Rüseny) a zároveň možnosti jejich syntézy. Tyto teoretické koncepty použiji ve třetí části práce spolu s konstruktivistickými přístupy k výuce v českém prostředí.

## 1.1 Koncepty paměti

### 1.1.1 Historické vědomí a paměť

Tato práce se snaží postihnout sociální praxi vzpomínání na sedmdesátá a osmdesátá léta 20. století. Máme k dispozici již dostatek prací, které se snaží problém paměti teoreticky uchopit, popsat metodické inovace, které k nám pronikají v posledních deseti letech, definovat základní pojmy a strukturovat téma.<sup>4</sup> Má pozornost se spíše než k těmto teoretickým konceptům obrací k sociálnímu rozměru toho, jak je paměť praktikována ve veřejném prostoru, jak je komunikována „obyčejnými lidmi“ a integrována do jejich každodenních životů. Domnívám se, že právě otázka „paměťové praxe“ byla dosud opomíjena. Analýzu této praxe ovšem provádím pod specifickou didaktickou perspektivou. Paměť mě zajímá nejen v jejím všeobecném rozměru, jako sociální pole, které generuje přemýšlení o minulosti a které působí všemi směry a ovlivňuje všechny aktéry paměťového provozu (nejen „laiky“, ale i samotné výzkumníky a učitele), ale i ve specificky didaktickém kontextu. Paměť vstupuje do školy mnoha směry a mě zajímají hlavně ty málo reflektované, ale o to (dle mého soudu) významnější, zdánlivě nenápadné cestičky.

V úvodu své práce bych měl vyjasnit základní pojmy, které používám, a vztahy mezi nimi. Na jedné straně je zde pojem či dvojice pojmů historické vědomí – historické povědomí, na straně

---

<sup>4</sup> TOMÁŠEK, Marcel: Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: JIRKOVÁ, Klára – ČERMÁK, Aleš: *Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států*, Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, Praha 2012, s. 32–43; TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří: *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups)*, Sociológia, 46/2014, č. 1, s. 88–115.

druhé různé definice paměti (historická, kulturní, sociální, komunikativní, kolektivní, individuální atd.). Jejich vzájemné vztahy navíc komplikuje jejich vymezení vůči „historii“ či „historiografii“. Tyto pojmy byly v českém prostředí vymezeny již ve více publikacích, spíše než na výčet definic podle jednotlivých autorů se proto zaměřím na rozdílnost těchto pojmů.<sup>5</sup> Oba pojmy se snaží tematizovat, jakým způsobem je minulost formulována ze strany „veřejnosti“, tj. v zásadě, jak se minulost formuluje a komunikuje v neodborném prostředí mimo rámec vědecké historiografie.

Odlišnosti mezi oběma pojmy lze vyjádřit dle mého soudu v několika rovinách:

1. Paměť je pojímána často jako nosič informace, médium, skrze nějž se ustavuje vědomí. Paměť je v tomto konceptu jeden z činitelů, které vědomí ustavují, a je k němu v podřízeném postavení.<sup>6</sup>
2. Paměť je někdy pojímána jako protiklad odborné historie. Zatímco „historie“ je produkt expertní, vytvářejí ji historici, paměť je doménou ne-expertního diskursu.
3. Užívání pojmů často také vyjadřuje odlišnost autorských diskursů. Pojem „vědomí“ odkazuje na optimistickou osvícenskou tradici o poznatelnosti věcí, zatímco pojem „paměť“ v sobě už zahrnuje určitou partikulárnost a omezenost, a vyjadřuje tak skepsi ke komplexnímu poznání daného stavu.<sup>7</sup>

Volba terminologie tak odráží nejen afinitu vůči jednotlivým konceptům, ale i hodnotovou pozici autora. Ve svém textu nebudu reflektovat vztahy mezi pojmy v obecné rovině historiografické teorie, ale v didaktickém rámci, bližší výklad podám dále. Můj úvod o proměnách pojmu paměť vychází z konstruktivistického přístupu k dějinám, i když jsem si vědom jeho limitů.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, Historická sociologie. Časopis pro historické sociální vědy, 1/2010, s. 9–30; ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Karolinum, Praha 2013, s. 13–25; LABISCHOVÁ, Denisa: *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostravská univerzita, Ostrava 2013, s. 15–28; MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*, Karolinum, Praha 2014, s. 31–45.

<sup>6</sup> CRANE, Susan, A.: Writing the Individual Back into Collective Memory, *American Historical Review*, 102/1997, č. 5, s. 1372–1385.

<sup>7</sup> BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*, Karolinum, Praha 1995.

<sup>8</sup> RÜSEN, Jörn: *Tradition: a principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture*, *History and Theory: Tradition and History*, 51/2012, č. 4, s. 45–59.

### 1.1.2 Koncepty kolektivní paměti

Výchozí koncept představuje teze Maurice Halbwachse o sociálním rámci kolektivní paměti, tedy skutečnosti, že je vázána na sociální skupiny, přičemž tyto skupiny se mohou překrývat či prolínat. Můžeme tak mluvit o „národní“ paměti, stejně jako o paměti odbojářů z druhé světové války či paměti disentu. Kolektivní paměť úzce souvisí s identitou sociálních skupin, takže bychom mohli uvažovat o paměti policistů, učitelů či fanoušků fotbalových klubů, prostě všude tam, kde můžeme mluvit o sociální skupině.<sup>9</sup>

V návaznosti na Halbwachse se objevila řada dalších konceptů, z nichž bych vyzvedl především teze Jana a Aleidy Assmannové o kulturní paměti, která se realizuje v rámci velkých sociálních skupin (především národa), a komunikativní paměti, která je produkována a konzumována na úrovni malých sociálních skupin (komunita, rodina).<sup>10</sup>

V posledních letech se ovšem objevuje kritika tohoto konceptu, respektive se problematizuje jeho schopnost popsat dynamiku moderní, vysoce technologizované společnosti. Koncept kulturní paměti byl totiž vytvořen na příkladu starověkých civilizací, pro které vrchol technologického pokroku představovalo zavedení písma. Techniky uchovávání paměti a celá oblast mnemoniky se v podmínkách vysoce organizované, individualizované, mobilní a technicistní současnosti od tradičních společností starověku značně liší.<sup>11</sup>

Rozvoj médií a jejich širokospektrální každodenní využívání vede některé autory k závěru, že nemá smysl mluvit o kolektivní paměti, ale o paměti mediální. Respektive, že v mediálním věku je každá forma paměti nutně digitální. Devět desetiletí poté, co Halbwachs prvně formuloval svou tezi, je čas se posunout. Badatele v této oblasti obzvláště zajímá mimo jiné vztah mezi individuální zkušeností a kolektivní pamětí. Jak se tyto sféry překlenují? Jaké jsou vazby mezi těmito oblastmi? Další důležitý argument ve prospěch mediálního pojetí paměti představuje

---

<sup>9</sup> HALBWACHS, Maurice: *Kolektivní paměť*, Sociologické nakladatelství, Praha 2009.

<sup>10</sup> ASSMANN, Aleida: *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, Cambridge University press, Cambridge 2011; ASSMANN, Jan – CZAPLICKA, John: *Collective Memory and Cultural Identity*, New German Critique 65, Cultural History / Cultural Studies (Spring - Summer, 1995), s. 125–133; ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*, Prostor, Praha 2001.

<sup>11</sup> ZIEROLD, Martin: Memory and Media Cultures, in: ERLI, Astrid (ed.): *Media and Cultural Memory. Cultural memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2008, s. 399–407.



jejich klíčový podíl při generování sociální soudržnosti. Stále více kolektivity se odehrává ve virtuálním prostoru prostřednictvím mediálního sdílení.<sup>12</sup>

Masa mediálních reprezentací minulosti vytváří sdílené sociální rámce pro lidi, kteří obývají, doslovně i obrazně, různé společenské prostory, mají odlišnou praxi i přesvědčení. Virtuální prostor do značné míry ruší tradiční sociální stratifikace a zavádí nové formy kolektivity na základě „pouhého“ zájmu. S ucelenou představou o fungování technologií přišla především Alison Landsbergová, která zkoumala význam filmů jako médií strukturujících jak individuální, tak kolektivní formy vzpomínání. Ptala se, jak mohou být jednotlivci ovlivněni vzpomínkami na události, které neprožili. Otázka „autenticity“ paměti se v digitálním věku jeví jako obzvláště naléhavá. Landsbergová domýšlí a konkretizuje formy remediace kulturního traumatu v digitálním věku, jak je vysvětluje Jeffrey Alexander.<sup>13</sup> Užívá při tom pojmu „protetická paměť“, který na tuto „umělost“ či „ne-autenticitu“ upozorňuje. Mediální obsahy, zvláště filmy a další audiovizuální produkty, vytváří podle ní tuto paměť digitálního věku, která upozaďuje a performuje všechny další „tradičnější“ formy paměti. Tato „protetická“ paměť umožňuje každému bez rozdílu identifikovat se se zkušenostmi lidí, kteří zažívali různorodá traumata.<sup>14</sup>

K podobným závěrům dospěla i Marianne Hirschová, která zdůrazňuje dostupnost mediálně sdílených vzpomínek a díky vysoké konektivitě i jejich sdílení. Na příkladu vzpomínek lidí přeživších holocaust ilustruje mechanismy jejich osvojování potomky, kteří sdílejí traumata svých rodičů, aniž by je sami osobně zažili. Tento přenos se ovšem neomezuje jen na biologické příbuzné, v mediálním věku je obecně platný a sdílení traumatu už není závislé na jeho fyzickém prožití, ale na dostupnosti a síle mediálního obrazu, který o něm vypráví.<sup>15</sup>

O významu recyklování a sdílení obrazů uvažoval i tým zkoumající generační posun v paměti německých rodin pod vedením Haralda Welzera. Upozorňuje na trvanlivost obrazů, které působí

---

<sup>12</sup> NEIGER, Motti – NIEYERS, Oren – ZANDBERG, Eyal: *On media memory. Collective Memory in a New Media Age*, Palgrave Macmillan 2011, s. 1–24.

<sup>13</sup> ALEXANDER, Jeffrey C.: Toward a Theory of Cultural Trauma. In ALEXANDER, J.C – EYERMAN, Ron – GIESEN, Bernhard – SMELSER, Neil, J. – SZTOMPKA, Piotr: *Cultural Trauma and Collective Identity*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2004, s. 1–31.

<sup>14</sup> LANDSBERG, Alison: *Prosthetic memory. The Transformation of American remember in the Age off Mass Culture*, Columbia university press, New York 2004.

<sup>15</sup> HIRSCH, Marianne: *Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory*, The Yale Journal of Criticism, 14/2001, č. 1, s. 5–37; HIRSCH, Marianne – SPITZER, Leo: ‘We would never have come without you’: generations of nostalgia, in: HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 79–98.

silou své imaginace, navzdory zvukovému doprovodu či novému komentáři. Kromě řady pozoruhodných postřehů si Welzer a jeho kolegyně všimli performování původní vzpomínky mediálními reprezentacemi, především historickými filmy. Když měli pamětníci konkretizovat své vzpomínky, využívali k tomu obrazy z historických filmů, které pojednávaly o době, na niž vzpomínali. Nejednalo se ovšem o mechanické přebírání těchto obrazů. Pamětníci si je přisvojovali a přizpůsobovali svým potřebám.<sup>16</sup>

Stručný exkurz do některých konceptů kolektivní paměti má především upozornit na souvislost mezi mediálním provozem a podobami paměti. Ať už vyjdeme z konceptu „protetické paměti“ či jiného uchopení mediální paměti, vždy budeme muset při formování společných představ o minulosti přiznat mimořádnou důležitost masmédiím a novým médiím a méně jiným zdrojům. Motti Neiger, Oren Nieyers a Eyal Zandberg považují masmédiá za základní nástroj překlenující vzdálenost mezi jedincem a kolektivem, mezi individuální a kolektivní pamětí. Ptají se, kde konkrétně dochází k formování mediální paměti, jaké jsou prostory a místa, kde se objevuje. Zároveň Ingmar Volkmar upozorňuje na globalizaci médií a technologický rozvoj. Zatímco pro starší generace byla formativní starší média: tisk, rádio a černobílá televize, pro generaci narozenou mezi lety 1979–1984 (formativní období 1989–1999) už to byl internet.<sup>17</sup> Myslím, že tato teze je přenositelná i do našich podmínek.

Své výchozí teze tedy mohu formulovat takto:

1. V podmínkách soudobé společnosti nabývá většina kolektivních forem paměti mediální povahy, namísto kolektivní paměti proto hovořím o mediální paměti.
2. Mediální paměť je „hybrid“ mezi kolektivní a individuální pamětí v tom smyslu, že představuje individuální interpretaci mediálního obsahu.
3. Myšlená společenství se dnes vytváří především sdílením, komunikováním, případně manipulováním s audiovizuálními obsahy, především s filmy a seriály, přičemž hlavní nástroj vytváření kolektivity představují nová média, která umožňují sdílení nejen obsahů, ale i prožitků, které se k nim váží.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALOVÁ, Karoline: „*Můj děda nebyl nácek*“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*, Argo, Praha 2010, s. 84–106.

<sup>17</sup> VOLKMAR, Ingmar (ed.): *News in public memory: An international study of media memories across generations*, Peter Lang 2006, s. 1–12.

<sup>18</sup> Pojem „myšlená společenství“ užívám v návaznosti na práci Benedicta Andersona. Viz ANDERSON, Benedict: *Představy společenství. Úvahy o původu a šíření nacionalismu*, Karolinum, Praha 2008.

Jak ovšem tato „nová společenství paměti“ identifikovat? Při svém tázání, kde najít „internetová společenství paměti“ jsem se inspiroval výzkumem Ireny Reifové, která se už několik let snaží rekonstruovat „zmizelá publika“ u normalizačních seriálů, tedy způsoby, jakými lidé v sedmdesátých a osmdesátých letech vnímali tehdejší televizní produkci.<sup>19</sup> Reifová zdůrazňuje nutnost kritického přístupu k současnému vzpomínání, a to z několika důvodů. Předně je paměť vždy konstruována, to znamená, že v každé době člověk vzpomíná trochu jinak. Dále je třeba brát v potaz souvislost mezi pamětnickým vzpomínáním a aktuálním hegemonním diskursem jako referenčním rámcem, který jej do značné míry performuje. Právě tato skutečnost problematizuje „přímou řeč“ pamětníků, neboť se do ní tento diskurs vždy promítá a intenci vzpomínky zásadně ovlivňuje. Překonat tento formativní vliv lze jen obtížně, Reifová se o to pokusila skrze kódování jejich výpovědí a následné „odfiltrování“ diskursních vlivů.

Má pozice je jednodušší v tom, že neusiluji o rekonstrukci zmizelé paměti, ale „pouze“ té aktuální. Rozhodl jsem se mediální paměť hledat tam, kde se skutečně nachází – na internetu. Vycházím z představy „rozptýlenosti“ mediální paměti a snažím se ji rekonstruovat z dílčích osamocených výroků, pronášených „nezáměrně“ v (z mého pohledu) příhodných mediálních kontextech (komentáře na Česko-Slovenské filmové databázi, komentáře v internetových diskusích), spíše než z „přímého“ pamětnického vyprávění. Jakkoli je „odfiltrování“ diskursu i v tomto případě problematické, domnívám se, že je přesto snazší než v případě „přímé pamětnické promluvy“. Hlavním zdrojem poznání tak pro mě byly promluvy účastníků internetových diskusí a hodnocení diváků na specializovaném fanouškovském webu csfd.cz. Klíčový pro mě byl právě tento portál, neboť kolem něj se koncentruje dnes již mimořádně početná skupina přispěvatelů, kteří komentují jednotlivé filmy, a souhrn jejich komentářů vytváří novou kvalitu a ovlivňuje vnímání filmů širší veřejností. Jak se pokusím ukázat, zdaleka přitom nejde jen o „estetické“ kvality filmů, ale zároveň o komplexní hodnocení současnosti i minulosti. Hodnotící soudy pronášené v tomto sociálním kontextu považuji za „spontánnější“, „autentičtější“ projev paměti než strukturované pamětnické vyprávění organizované zpravidla nějakým odborníkem, který už svou přítomností jej ovlivňuje, strukturuje a vnáší do něj svá očekávání.

---

<sup>19</sup> REIFOVÁ, Irena – PAVLÍČKOVÁ, Tereza: *Invisible Audiences: Structure and Agency in Post-Socialist Media Studies*, Mediální studia 7/2013, č. 2, s. 130–136.

Inspirující pro mě byla analýza diváckých reakcí, kterou provedla v případě televizních pořadů *Retro a Vyprávěj* Lenka Řezníková.<sup>20</sup> Všimla si plurality identit účastníků internetové diskuse (politické, generační, genderové), která se k pořadu vázala a interpretovala jejich komentáře. Problém této interpretace ovšem spatřuji v otázce reprezentativnosti vybraných výroků, jimiž ilustruje své závěry. Nakolik jsou skutečně „typické“, nakolik zastupují širší proud výpovědí a nakolik jsou unikátní? Podobnou inspirací (při opakování problému s reprezentativností výběru komentářů) pro mě byla práce Kamila Činátla o filmech paměti.<sup>21</sup>

Otázka reprezentativnosti je klíčová, ovšem v rámci mého výzkumu řešitelná jen do jisté míry. Nemám teď na mysli praktická omezení plynoucí z nedostatku vlastních kapacit a know-how (nutnost shromáždit obsáhlé datové soubory a statisticky je vyhodnocovat). Klíčovým problémem je samotná povaha naší postmoderní situace s mimořádnou diverzitou společnosti a z toho plynoucí jen malou možností modelovat „typického recipienta“. Trendem posledních dvaceti let je stále postupující individualizace společnosti, která se pochopitelně promítá i do kulturního provozu, estetických preferencí a mediálního provozu.<sup>22</sup> Odborníci hovoří o mimořádné diverzitě mediálních publik. Relativní kulturní jednota dob, kdy dominoval jeden nebo dva televizní programy, je vystřídána mimořádnou pluralitou. Publika jsou selektivní, utilitární, motivované, cílevědomé. Také recepční situace se mění: mediální obsahy jsou recipovány mnoha formami (v kině, v televizi, na internetu) a v různých situacích (doma, na pracovišti, ve škole, v dopravních prostředcích).<sup>23</sup> Možnosti modelovat recepci jsou tak skutečně omezené. Při vědomí těchto mezí jsem se pokusil alespoň o dílčí sondu do tohoto tajemného světa mediální praxe.

Ve svém výzkumu jsem se pokusil tento problém řešit pomocí metod kvantitativní analýzy. Inspiroval jsem se především metodou obsahové analýzy textů, především v jejím konceptuálním pojetí. Ilona Dvořáková tento typ obsahové analýzy charakterizuje následujícím způsobem: „V obsahové analýze dochází ke zkoumání textů (obrazů) s ohledem na několik vybraných znaků,

---

<sup>20</sup> ŘEZNÍKOVÁ, Lenka: Režimy paměti – formáty identity. Ke vztahu paměti a české identity v současné populární kultuře, in: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol. (eds.): *Populární kultura v českém prostoru*, Karolinum, Praha 2013, s. 44–59.

<sup>21</sup> ČINÁTL, Kamil: *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*, Lidové noviny – FF UK, Praha 2014, s. 127–176.

<sup>22</sup> Např. LIPOVETSKY, Gil: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*, Prostor, Praha 2008.

<sup>23</sup> Blíže viz LIVINGSTONE, Sonia (ed.): *Audiences and Publics: When cultural engagement matters for the public sphere*, Intellect Book, Bristol – Portland 2005.

jejichž výskyt je zachycován. Pro autory zastávající užší vymezení a užití obsahové analýzy jsou těmito zaznamenávanými znaky koncepty, nejčastěji slova a fráze a to, co je zaznamenáváno, je existence a frekvence výskytu. Konceptuální analýza, jak lze toto užší pojetí označit, slouží tedy ke kvantifikaci přítomnosti určitého znaku a je vhodná zejména pro komparaci jevů (např. výskytu více znaků, výskytu téhož znaku v rámci více datových souborů)<sup>24</sup>. Definici sledovaných konceptů podávám dále.

Zároveň jsem formuloval tři odlišné modely vymezování vůči normalizaci ve veřejném prostoru, vycházející z teorie o kulturní a intelektuální formaci v postkomunistickém prostoru. Rozhodně tím nechci říci, že není možné strukturovat modely vzpomínání i jinak, toto vymezení je spíše analytickým nástrojem, s jehož pomocí můžu provést prvotní strukturaci rozptýlených projevů mediální paměti. Jak ukáži dále, na základě analýzy jsem strukturoval komentáře vážící se k jednotlivým filmům a modelům a vzájemně je srovnal. Z tohoto srovnání pak vznikly teze o mediální paměti, se kterými pak pracuji v závěrečné (didaktické) části práce.

---

<sup>24</sup> DVOŘÁKOVÁ, Ilona: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*, ANTROPOWEBZIN 2/2010, dostupné on-line: [http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin\\_2\\_2010/Dvorakova\\_I-2-2010.pdf](http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf), podle stavu ke dni 19. 2. 2016.

## 1.2 Paměť ve škole, paměť a didaktika dějepisu

### 1.2.1 Význam soudobých dějin

Soudobé dějiny jsou dnes už považovány za klíčovou součást školního historického vzdělávání.<sup>25</sup> Tento důraz na soudobé dějiny není dán jen přirozenými pedagogickými zásadami od blízkého ke vzdálenému, ale i významem, který nejnovější úsek dějin má pro formování identity ať už na úrovni velkých sociálních skupin (politické identity, národní identita), nebo malých kolektivů (rodinná paměť, komunitní paměť) atd.

Ze soudobých dějin jsou to především dějiny nejnovější, zvláště doba tzv. normalizace. Tedy přesněji úsek dějin, který je širokou veřejností stále ještě považován za minulost (na rozdíl třeba od devadesátých let, která se historizují teprve nyní). Bylo to právě poslední období komunistického režimu, které sloužilo jako doba, vůči níž se vymezoval režim po roce 1989. Tzv. normalizace se stala negativem, na němž měla vyniknout éra transformace přivádějící českou společnost k (domnělému) konci dějin, tedy triumfu (neo)liberalismu.<sup>26</sup>

### 1.2.2 Školní vzdělávání o minulosti

Teoretici analyzující vzdělávací systémy opakovaně upozorňují na polovičatost kurikulární reformy a její problematické přijetí na školách. Jana Straková například tvrdí, že pozornost byla směřována spíše do formálních rámců výuky a naopak malé pozornosti se dostalo klíčovému článku vzdělávání – učitelům.<sup>27</sup> Způsob, jakým učí, tak byl reformou dotčen jen málo a přestože v řadě případů jsou s cíli reformy v souladu, verbálně deklarují opak.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Důraz v rámcových vzdělávacích programech pro základní a střední školy, metodická doporučení MŠMT o výuce dějin 20. století.

<sup>26</sup> GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš: *Rozdělení minulosti. Vytváření politických identit v České republice po roce 1989*, Knihovna Václava Havla, Praha 2011.

<sup>27</sup> STRAKOVÁ, Jana: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky, in: VÁŇOVÁ, Růžena – KRYKORKOVÁ, Hana a kol.: *Učitel v současné škole*, FF UK, Praha 2010, s. 167–175; STRAKOVÁ, Jana – SPILKOVÁ, Vladimíra – FRIEDLAENDEROVÁ, Hana – HANZÁK, Tomáš – SIMONOVÁ, Jaroslava: *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*, Pedagogika 64/2014, č. 1, s. 34–65.

<sup>28</sup> *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva. Ústav pro studium totalitních režimů*, 25. 6. 2012, dostupné online: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

Mé úvahy o využití mediální paměti budou opakovaně narážet na tento nesoulad mezi kulturními zvyklostmi výuky dějepisu na českých školách a potřebami, které s sebou efektivní reflexe mediální paměti nese. Ačkoli to přesahuje rámec tohoto textu, je třeba na tyto disharmonie upozornit.

Ačkoli se to zdá nošením dříví do lesa, je také třeba připomenout interpretativní rozměr vzdělávání o minulosti, na nějž upozorňují i kurikulární dokumenty.<sup>29</sup> Školní praxe je totiž často ovlivňována jinými faktory: kulturou výchovy, hodnotami učitelů, skrytým kurikulem atd.<sup>30</sup> Jakkoli je v českých podmínkách zvykem recipovat spíše německou didaktickou tradici s odkazem na její kulturní blízkost, domnívám se, že globalizace natolik maže kulturní rozdíly (a to především u mládeže, která je hlavním předmětem zájmu vzdělávacích soustav), že podobná ohrazování a zdůrazňování lokálních specifik už nejsou udržitelná. Za významnou inspiraci tak považuji i angloamerické koncepty, především koncept historického myšlení (viz dále). Nejsnáze je tato globální povaha mládežnické subkultury (subkultur) viditelná právě ve sféře kulturních preferencí. Jejich orientace na digitální aplikace a jejich obliba hollywoodské produkce zcela korelující s trendy v jiných zemích.<sup>31</sup>

### 1.2.3 Skryté kurikulum<sup>32</sup>

Recepce fenoménu skrytého kurikula by vyžadovala komplexní výzkum, který není v mých silách. Omezím se proto pouze na několik konstatování, která vycházejí z mé zkušenosti učitele i lektora a z postřehů ostatních praktiků. Ze svých exkurzí do kabinetů a na semináře jsem si odnesl přesvědčení, že valná část učitelů dějepisu neuvažuje příliš o jakýchkoli konceptuálních rámcích výuky a jen mechanicky reprodukuje historické obsahy, z valné části ty, které jsou

---

<sup>29</sup> Kupříkladu rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí: „Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.“ RVP Z, s. 43.

<sup>30</sup> Viz např. POL, Milan – HLOUŠKOVÁ, Lenka – NOVOTNÝ, Petr – ZOUNEK, Jiří (eds.): *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*, Masarykova univerzita, Brno 2005.

<sup>31</sup> Viz např. mezinárodní průzkum využívání videoher: ISFE: INTERACTIVE SOFTWARE FEDERATION OF EUROPE: *VIDEOGAMES IN EUROPE: CONSUMER STUDY, Czech Republic*, prosinec 2012, dostupné on-line: [http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/czech\\_republic\\_-\\_isfe\\_consumer\\_study.pdf](http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/czech_republic_-_isfe_consumer_study.pdf), podle stavu ke dni 21. 1. 2016; význam globálních impulse pro formování mládežnických subkultur viz také SMOLÍK, Josef: *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*, Grada, Praha 2010.

<sup>32</sup> LOJDOVÁ, Kateřina: *Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole*, Pedagogická orientace 25/2015, č. 5, s. 649–670.

kodifikovány v učebnicích. Převládá materiální pojetí výuky a představa o zbytečnosti jakékoli teorie. Ostatně takovéto pojetí výuky potvrzují šetření prováděná Tomášem Janíkem a jeho týmem u gymnaziálních učitelů v roce 2011.<sup>33</sup> Domnívám se, že u této (neznámé, neboť nereflektované) většiny učitelů dominuje jednoduchý nacionalistický narativ vycházející v zásadě z Palackého konceptu dějin. Paměť v něm má pouze okrajové místo, jako „nevědecký“, populární způsob hledání minulosti, který je třeba nahradit „vědecktější“ přístupem, jež reprezentuje školní dějepis prostředkující „master narativ“ českých dějin. Jakékoliv hlubší soudy jsou ovšem jen spekulacemi. Je jen obtížné přispět k nějakému poznání, neboť i výzkumy výuky jsou zpravidla založené na učitelských proklamacích, vypovídají tedy především o učitelských názorech, či ještě lépe spíše o vymezování se učitelů vůči předpokládaným normám než o jejich praxi. Obdobné závěry učinil před deseti lety i Jiří Wagenknecht z České školní inspekce.<sup>34</sup> Ojedinelou sondu představují výzkumy Blaženy Gracové a Denisy Labischové.<sup>35</sup> Ovšem ani tyto výzkumy nám neukazují, co se vlastně v hodinách dějepisu děje. Zatím ovšem nelze, než se pohybovat v rovině spekulací, neboť tyto teze nebyly dosud validovány žádným dlouhodobým a reprezentativním pozorováním. Přesto pokládám za nutné je zmínit, neboť vytváří pozadí pro uvažování nad reflexí fenoménu paměti ve školní výuce.

#### 1.2.4 Fenomén paměti v českých školách

Fenomén paměti je na vzestupu. Nepochybně zaznamenává mimořádný rozmach, nejen jako předmět reflexe ve společenských vědách, ale i jako široce rozšířená praxe. Velké množství zájemců sestavuje rodinné genealogie, oblíbené jsou rozhlasové a televizní pořady reflektující paměť. Svěbytným úkazem se stal projekt webového portálu „Paměť národa“, který zaznamenává

<sup>33</sup> JANÍK, Tomáš – KNECHT, Petr – NAJVAR, Petr – PÍŠOVÁ, Michaela – SLAVÍK, Jan: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení*, Pedagogická orientace 21/2011, č. 4, s. 375–415.

<sup>34</sup> VAGENKNECHT, Jiří: *Glosy ke školnímu dějepisu*, in: BENEŠ, Zdeněk (ed.): *Historie a škola 2. Člověk, společnost, dějiny. Seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8. –9. září 2003*, Ústav pro informace a vzdělávání, Praha 2004, s. 49–54.

<sup>35</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace 22/2012, č. 4, s. 516–543; GRACOVÁ, Blažena: *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*, in: BENEŠ, Zdeněk (ed.): *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2008, s. 9–30; LABISCHOVÁ, Denisa: *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostravská univerzita, Ostrava 2013.



a archivuje „individuální svědectví pamětníků významných dějinných událostí 20. století“. Projekt získal širokou podporu ze strany současných elit a vedle funkce dokumentační má dnes i významnou roli společenskou (uděluje například u příležitosti státního svátku 17. listopadu cenu Paměti národa).<sup>36</sup>

Tento vzestup paměti je patrný i ve školách. Nejprve byl spojený především se společností Člověk v tísni, která od počátku 21. století skrze svůj program Jeden svět na školách a později Příběhy bezpráví vnášela témata ze soudobých dějin, v devadesátých letech z různých důvodů zanedbávaná. V prvním desetiletí 21. století se ke Člověku v tísni přidala celá řada dalších občanských sdružení (Post Bellum, PANT, o.s., Zapomenutí, o. s., Političtí vězni.cz, o. s. Paměť a celá řada dalších).<sup>37</sup> Paměť pronikla do škol, šlo ovšem především o vlnu občanského aktivismu, který vycházel z představ o nutnosti „vyrovnání se“ s minulostí skrze užití paměti jako léku, který „nemocnou“ společnost uzdraví z „rakoviny totalitarismu“.

### 1.2.5 Paměť jako lék

Převažující podoby práce s pamětí byly (a v převažující míře stále jsou) založeny na principu komemorace, nereflektovaném přijímání konceptu kulturního traumatu a politiky uznání. Základním imperativem práce s pamětí je představa o „uchovávání“ paměti a jejím připomínáním jako příkladů „dobré morální praxe“. Vlivné koncepty kulturního traumatu formuloval především Jeffrey C. Alexander, který jej vnímá především jako konstrukci symbolických kódů a diskursů, jež mají identitotvorné významy.<sup>38</sup>

Podobně uvažuje i americký sociolog Gil Eyal, který se věnuje problematice tranzice. Ve své analýze kolektivní paměti v postkomunistických zemích identifikuje místní diskurs paměti, který v zásadě pokládá za „podivný“. Ten je založen na představě, že užívání paměti je paradoxní: pro někoho je jí příliš málo, pro někoho zase příliš mnoho. „Krise paměti“ je ovšem podle něj spíše zdánlivá a spíše odráží představy těch, kteří tuto krizi konstatují a svým způsobem konstruují,

---

<sup>36</sup> [www.pametnaroda.cz](http://www.pametnaroda.cz)

<sup>37</sup> Přehled o vzdělávacích aktivitách orientovaných směrem k 20. století dává sborník o. s. PANT: *MULTIMEDIÁLNÍ SBORNÍK Z KONFERENCE I MLČENÍ JE LEŽ 2013*, dostupné on-line: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/multimedialni-sbornik-z-konference-i-mlceni-je-lez-2013/>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

<sup>38</sup> ALEXANDR, Jeffrey C. – EYERMAN, Ron – GIESEN, Bernard (eds.): *Cultural Trauma and Collective Identity*, University of California Press, Berkley 2004.

tedy intelektuálů. Zatímco slovenští intelektuálové podle něj pojmají svou sociální roli jako strážci národní identity a paměť je podle toho vnímána jako garant identity národa, v českém případě uvažuje o jiném typu „vůle po paměti“. Paměť podle něj slouží v českém prostředí především jako nástroj překonání traumatu a distancování se od minulosti. Čeští intelektuálové jsou podle něj „pastýři“ stojící mimo (nad) národem, představují jeho svědomí a pečují o něj jako o svěřené stádo. Paměť je lékem, který léčí zraněnou duši národa.<sup>39</sup>

Tento přístup k paměti pramení podle Eyala v historických okolnostech formování vztahu k paměti jako politickému gestu v opozici vůči bezohledné kulturní politice totalitního státu, který přepisoval dějiny v závislosti na svých aktuálních potřebách. Tento přístup vznikl v disidentském prostředí v sedmdesátých letech a založil určitou tradici uvažování o českých dějinách jako neustálém a opakujícím se selhání českého národa (Mnichov 1938, odsun Němců 1945, malý odpor společnosti v roce 1948, přijetí normalizace atd.). Připomínání minulosti v morálním modu je v tomto konceptu především obrana před totalitarismem. Eyal ovšem zároveň připomíná, že jde o určitý typ nastolování agendy a formulování příběhu, dodávání smyslu historickým událostem, zvýrazňování jedněch témat a potlačování druhých, na který má monopol právě intelektuální skupina, která tento koncept formulovala. Franciose Mayerová připomíná, že specifická interpretace dějin a zvýrazňování některých období a potlačování jiných nesouvisí pouze se snahou nastolovat agendu, ale výrazným způsobem formuje identitu skupiny, která tyto vyhraněné narativy prosazuje (paměť třetího doboje či paměť disentu).<sup>40</sup>

Obdobně argumentují v úvodu knihy *Contested Pasts* i její editorky Katharine Hodgkinová a Susannah Radstoneová, vnímají ovšem tyto argumenty univerzálně. Expanze paměti je podle nich projevem ústupu historie jako způsobu vztahování se k minulosti. Ústupu, který má důsledky v posunu od analýzy k empatii, od politiky k sentimentu. Veřejné užívání paměti ukazuje podle nich svou problematičnost, protože zpravidla směřuje nikoli k pluralitní koexistenci, ale k prosazení dominantního narativu a potlačení ostatních. Zvýraznění politického rozměru paměti může mít negativní důsledky pro pojetí občanské společnosti. Zdůrazňují rozdíl mezi osobním přístupem paměti a distančním přístupem historie. Přesycenost veřejného prostoru

---

<sup>39</sup> EYAL, Gil: *Identity and Trauma. Two Forms of the Will to Memory*, History and memory 16/2004, č. 1, s. 5–36.

<sup>40</sup> MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*, Argo, Praha 2009.

„pamětníckými“ emocemi může vést ke ztrátě schopnosti racionální a distanční analýzy.<sup>41</sup> Ačkoli jejich úvahy nesměřují primárně do školního prostředí, shledávám je velice inspirující. Vysvětluje vzestup „paměťového aktivismu“ širšími civilizačními proměnami, nikoli pouze specifickou situací postkomunistických společností.

Ať už má vzestup paměťových projektů na školách v souvislosti s výše popsáním občanským aktivismem jakékoli důvody, vychází vesměs z těchto principů, které ovšem většinou nejsou takto vědomě reflektovány a deklarovány.

### 1.2.6 Didaktika a politika paměti

Uvažujeme-li o paměti jako o fenoménu školní výuky, musíme se dostat za rámec pouhého metodického uvažování a dotknout se širších aspektů vzdělávání, především vzdělávacích cílů a z toho plynoucích důsledků pro výběr učiva... Otázky co, proč a jak učit nutně pokládáme i v jiných kontextech než jen v těch odborně-pedagogických. Jedním z těchto „jiných“ kontextů je otázka politiky paměti, tedy cílené propagace jednoho obrazu minulosti, který je v souladu s vyvážením či posilováním politické identity.<sup>42</sup> V českém případě je politika paměti formována především médii veřejné služby, Českou televizí a Českým rozhlasem, případně výše zmíněnými aktivistickými občanskými sdruženími, a je založena na systematickém a dlouhodobém negativním vymezování se vůči komunistické (totalitní) minulosti. Z negativního vymezování se vůči minulosti čerpá současnost svou legitimitu. Tento jednostranný, eticky vyhraněný, moralizující pohled na minulost jsem nazval „veřejnoprávní“. Vedle něj v mediálních reprezentacích ovšem figurují i jiné narativy („popkulturní“) odpovídající více příběhům o minulosti, které preferuje „formace tranzice“. Konečně i v České televizi koexistují „veřejnoprávní“ a „popkulturní“ narativy vedle sebe.<sup>43</sup> Tento trend se obtiskuje i do učebnic.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah: *Contested Pasts. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 1–21.

<sup>42</sup> MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*, Karolinum, Praha 2014, s. 69–81.

<sup>43</sup> Více PINKAS Jaroslav: Proměny popkulturní reflexe normalizace v české polistopadové kinematografii, in: VEBEROVÁ, Veronika – BÍLEK, Petr. A. – PAPOUŠEK, Vladimír – SKALICKÝ, David (eds.): *Jazyky reprezentace*, Akropolis, Praha 2012, s. 264–274.

<sup>44</sup> NAJBERT, Jaroslav: Dějepisné narativy normalizace v učebnicích, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: Normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 539–555.

Školní vzdělávání se tak v české společnosti ocitá v permanentní ambivalenci mezi nutností na jedné straně respektovat výrazný cíl rozvoj občanské (a tedy svého druhu politické) identity a na straně druhé respektovat multiperspektivitu pohledu na minulost. V českém vzpomínání to znamená integrovat ve školním prostoru „prokomunistické“, „protikomunistické“, ale i „neutrální“ paměti na normalizační režim, neboť všechny tyto narativy jsou skrze rodinné tradice ve školních třídách přítomny.<sup>45</sup>

### 1.2.7 Didaktika a rodinná paměť

Další faktor, který s politickou pamětí do jisté míry souvisí, je otázka místního, komunitního kontextu. Didaktická teorie nás poučuje o nutnosti vycházet při seznamování žáků s minulostí z jejich vlastního žitého světa, z jejich životních zkušeností. Efektivní výuka se nesnaží žákům vnucovat akademickou představu lineárního toku času směřujícího od minulosti k současnosti, ale postupuje od jejich vlastní současnosti k minulosti.<sup>46</sup> Určité nebezpečí ovšem číhá mimo školní třídu. Vzpomínání na nedávnou minulost sedmdesátých a osmdesátých let je v české společnosti předmětem politických kontroverzí, které zasahují nejen do „vysokého“ politického provozu, ale dotýkají se i jednotlivých komunit, jejich členů a mohou mít dopad třeba i na sousedské vztahy. Vzpomínky mohou mít traumatizující potenciál (nikoli ve smyslu kulturní konstrukce traumatu, jak je tento pojem obvykle v sociálních vědách užíván, ale v psychologickém slova smyslu). S pamětnickými vyprávěními tak musíme v českých školách pracovat mimořádně opatrně.<sup>47</sup>

Uvažování o fenoménu rodinné paměti se zpravidla drží ustálenému vztahu školy a veřejnosti, paměť je reflektována v těchto „veřejných“ souvislostech. V pozadí zůstává rozměr paměti jako důležitého faktoru ustavujícího nejen kolektivní, ale i osobní identitu jedince. Řada zahraničních průzkumů historického vědomí se dotýká právě procesu konstituování historického vědomí jako

---

<sup>45</sup> K otázce multiperspektivity ve výuce viz: STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, MŠMT, Praha 2004, dostupné on-line: <http://www.msmt.cz/file/35899>, podle stavu ke dni 5. 6. 2015, k typologii sociálních rámců paměti české společnosti na období komunistického režimu viz MAYER, Francois: *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*, Argo, Praha 2009.

<sup>46</sup> LEVSTIK, Linda S. – BARTON, Keith C.: *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*, Routledge, New York and London 2011.

<sup>47</sup> Např. HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav: *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014, s. 24–46.

jednoho z faktorů osobní identity. Výzkumy kanadských nebo australských vědců se týkaly spíše procesuálních rozměrů historického vědomí, snažily se zachytit jeho sociální a psychologický rozměr spíše než jeho materiální podobu (tj. spíše jak vzniká, jak je komunikováno, než co konkrétně obsahuje).<sup>48</sup>

Výzkumy upozorňují na dynamickou povahu historického vědomí a souvislost této stránky identity s věkem. Vědomí historicity a zakotvenosti v určitém kulturním a historickém rámci stoupá spolu s věkem, vážnější zájem se ustavuje až v rané dospělosti. To jsou limity dané psychologickým vývojem, které jsou pro školní vzdělání nepřekročitelné. Škola ovšem může zohlednit jiný postřeh: vzdělávání o minulosti je zároveň formou osobnostního sebezvoje. Tento psychologický, sociální aspekt výuky o minulosti je v českých školách pomíjen, daleko více pozornosti se dostává buď materiální stránce výuky (otázka učiva a jeho výběru), případně kognitivnímu rozvoji žáků (otázka rozvoje historického myšlení a historické gramotnosti). Přitom právě v tomto bodě může paměť sehrát důležitou roli. Teoretici pracující s konceptem kulturního traumatu zdůrazňují význam generací a generační zkušenosti pro vytvoření kolektivu sdílejícího společný pohled na dějiny.

### 1.2.8 Generační perspektiva

Opět překračujeme hranice didaktiky, ale to se nám stane ještě mnohokrát. Otázka recipování generační perspektivy není totiž jen otázkou didaktickou. Vlivný německý teoretik Jörn Rüsen uvažuje o generační perspektivě jako o jednom z klíčových bodů kolektivního vztahu k minulosti. Ptá se, které příběhy by měly být vyprávěny dalším generacím.<sup>49</sup> Kanadský historik

---

<sup>48</sup> Vycházím z velkého průzkumu kanadského historického vědomí a výzkumu australského v roce 2013: CONRAD, Margaret – ERCIKAN, Kadriye – FRIESEN, Gerald – LÉTOURNEAU, Jocelyn – MUISE, Delphin – NORTHROP, David – SEIXAS, Peter: *Canadians and their pasts*, University of Toronto Press, Toronto 2013; CLARK, Anna: *Inheriting the past: Exploring historical consciousness across generations*, Historical Encounters: A Journal of historical consciousness, historical cultures, and history education, 1/2014, č. 1, s. 88–102. Podobnou metodiku používá i průzkum amerického vztahu k minulosti: ROSENZWEIG, Roy: How Americans use and think about the past: implications from a national survey for the teaching of history, in STEARNS, Peter N. – WINEBURG, Sam – SEIXAS, Peter (eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, s. 262–283. Soustředěnost na procesuální stránku historického vědomí odlišuje tyto výzkumy od tradičněji orientovaného českého výzkumu (ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Karolinum, Praha 2013) a je důvodem, proč pracuji právě s těmito závěry a ne se závěry českými.

<sup>49</sup> RÜSEN, Jörn: *Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture*, c. d.

Graham Carr popisuje případ kanadské kontroverze kolem seriálu *The Valour and the Horror* (CBC, 1992, r. Brian McKenna), která zasáhla i oblast školství a vyvolala diskusi, jaké hodnoty ve vzdělávání předávat a jak přistupovat ke generační zkušenosti.<sup>50</sup> Veteránské spolky protestovaly proti podle nich neuctivému obrazu války a ministerstvo obrany rozvinulo vlastní vzdělávací programy, které nabízelo školám s cílem posílit vlastenecké cítění žáků. Carr si v této souvislosti klade otázku po legitimitě prosazování generačního obrazu minulosti. Generační zkušenost se sice formuje v souvislosti s jednou výraznou událostí, ale rozšiřuje se na celý prostor dějin a dalších sociálních skutečností. Je zpochybnění heroického narativu o válce sdíleného generací veteránů jejich urážkou? Jsou nastupující generace bezpodmínečně nucené respektovat tyto pohledy, nebo si mohou vytvořit i své vlastní? Jakou roli má hrát historické „dědictví“? Tato kanadská diskuse je inspirativní i pro českou situaci. Upozorňuje na nasycenost sociální paměti morálními imperativy, které mohou ve školním prostředí působit jako nášlapné miny. Kanadský příběh je nicméně instruktivní i v tom, že ačkoli v polovině 90. let byla výuka dějepisu vystavena prudkým ingerencím ze strany politiky, dnes patří mezi úspěšné a inspirativní vzdělávací systémy.

#### 1.2.9 Teoretické rámce a terminologie

Stávající didaktická literatura nabízí širokou škálu možností, jak konceptualizovat výuku o minulosti. Nedávné shrnutí hlavních konceptů od Petera Seixase a Kadriye Ercikanové sice přináší elementární shodu, ovšem spíše v okruhu problémů, které jednotlivé koncepty řeší, nikoli primárně ve způsobu řešení. Společné jsou podle nich tři základní otázky: Jaké jsou cíle ve výuce dějepisu, jak ověřovat dosažení cílů a konečně jak reflektovat validitu vlastních konceptů. Modely dějepisného vzdělávání se ovšem liší, či lépe koexistují a překrývají se navzájem: historické myšlení, historické vědomí, narativní kompetence, historické dědictví, to jsou jenom ty nejrozšířenější. Základní dělicí linii vidí oba autoři v přístupu angloamerické didaktiky a didaktiky evropské. Anglo-americká didaktika je méně teoretická a více pragmatická, u evropské je to naopak. Například koncept historických „znalostí“ a „schopností“ v USA je orientován především na schopnost žáka kriticky přistupovat k minulosti. Výstupy jsou důsledně

---

<sup>50</sup> CARR, Graham: War, history, and the education of (Canadian) memory, in: HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 57–78.

formulovány z jeho pohledu: zná a chápe jednání lidí, rozumí základním historickým konceptům, vysvětluje problémy, určuje vztah příčina-následek, ustavuje významy, aplikuje znalosti, posuzuje historické důkazy. Oproti tomu evropské systémy kladou daleko větší důraz na „historické dědictví“, propojování minulosti a přítomnosti a důslednou aktualizaci. Nejde „jen“ o schopnosti a znalosti žáka, ale ve větší míře také o budování identity a sociální soudržnosti společnosti.<sup>51</sup>

Historické myšlení (historical thinking):

Koncept historického myšlení začal rozvíjet už v 90. letech 20. století americký historik a didaktik Sam Wineburg.<sup>52</sup> Od počátku jej definoval jako odklon od velkých historických narativů (především národního příběhu), které jsou pouze recipovány k vlastnímu historickému bádání žáků. Koncept vycházející z učení založeného na problémech (inquiry-based learning) spočíval především na adaptaci historického zkoumání do školních tříd. Žáci pracují se školními historickými prameny a jejich analýzou získávají informace potřebné k vytvoření syntetizujícího pohledu. Konstruktivisticky orientovaná výuka znamenala také změnu perspektivy. Namísto toho, aby si žáci osvojovali kánon tradice, rozvíjela výuka jejich schopnosti historické analýzy. Koncept historického myšlení rozvedl a systemizoval kanadský didaktik Peter Seixas.<sup>53</sup> V zatím poslední verzi tohoto konceptu přidal k pěti původním bodům ještě jeden.<sup>54</sup> Aktuálně tedy jeho koncept obsahuje tyto body:

1. Hledání historického významu
2. Využití primárních zdrojů
3. Určení kontinuity a změny
4. Analýza příčin a následků

---

<sup>51</sup> ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015.

<sup>52</sup> WINEBURG, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

<sup>53</sup> SEIXAS, Peter: *A Modest Proposal for Change in Canadian History Education*, *Teaching History* 137/2009, s. 26–30.

<sup>54</sup> SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson, Toronto 2012.

## 5. Aplikace historické perspektivy

## 6. Pochopení etické dimenze historické interpretace

Historická metoda je adaptována na školní prostředí a zároveň je konkretizována. Žáci formulují otázky, navrhuji hypotézy, kontrolují dostupné zdroje, analyzují je s ohledem na spolehlivost a nakonec si odpovídají. K charakteristice tohoto konceptu patří především důsledná orientace na aktivity žáků, sledování omezeného (a proto realistického) počtu cílů v rámci jednotlivých lekcí a modulární systém organizace výuky, v němž důraz na národní příběh ustupuje do pozadí ve prospěch rozvíjení historického myšlení.

### Historické vědomí: německý přístup

Německá tradice vycházela z odlišných východisek. Jádrem uvažování se zde stal pojem „historické vědomí“ („Geschichtsbewusstsein“), uchopený ovšem řadou různých způsobů. Genezi těchto konceptů zachycuje ve své práci Denisa Labischová.<sup>55</sup> Na počátku tohoto konceptu stály úvahy Rolfa Schörkena a Karla Ernsta Jeismanna, v současné době dominují především modely Jörna Rüsen a Hanse Jürgena Pandela. Pandelův sedmidimenzionální model historického vědomí je v českém prostředí už dostatečně známý, soustředím se proto na model Rüsenův.<sup>56</sup> Rüsen zdůrazňuje sílu příběhu, který organizuje a strukturuje veškeré myšlení o minulosti.<sup>57</sup> Poznání minulosti podle něj probíhá skrze analýzu historického vyprávění a základem jeho konceptu je diferenciací mezi historickými narativy. Klíčovým pojmem tohoto konceptu jsou narativní kompetence. Rüsen stanovuje 4 základní typy narativních konstrukcí:

#### 1. Tradiční typ vyprávění

Tento typ ustavuje neproblematický vztah mezi minulostí a současností, minulost je považována za soubor výkladů, které mají bezprostřední význam pro současnost, mezi minulostí a současností nejsou v zásadě žádné rozdíly. Většina manipulací s minulostí není vykonávána v souvislosti s historickou perspektivou a historiografickým přístupem.

---

<sup>55</sup> LABISCHOVÁ, Denisa: *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostravská univerzita, Ostrava 2013s. 31–48.

<sup>56</sup> BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*, Karolinum, Praha 1995, s. 170–175.

<sup>57</sup> RÜSEN, Jörn: Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development, in: SEIXAS, Peter (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press, Toronto – Buffalo – London 2004, s. 63–85.



## 2. Exemplární typ vyprávění

Události a jevy se koncentrují do principů, které mají trans-historickou, univerzální platnost a jsou bezrozporně aplikovány do současnosti.

## 3. Kritický typ vyprávění

Působí v protikladu ke dvěma předcházejícím typům, jako vymezující se vůči tradičnímu bezrozpornému vyprávění. Je to vyprávění založené na zpochybnění významů založených na okamžitých asociacích.

## 4. Genetický typ vyprávění

Je to vyprávění založené na syntéze minulosti a přítomnosti, zdůrazňující nevyhnutelnost změn, včetně těch radikálních. Změna je vnímána jako příležitost, nikoli jako ohrožení.

### Prolínání konceptů

Obě myšlenkové tradice, historické myšlení i historické vědomí se v posledních letech sbližují a pojímají do sebe jednotlivé prvky „konkurečního“ přístupu. Po výkyvech ve výsledcích německých studentů v testech PISA v roce 2001 začali mnozí didaktici poukazovat na přílišnou vágnost modelu historického vědomí. Snaha konkretizovat tyto modely vedla k rozvíjení modelu kompetencí, které se inspirovaly konceptem historického myšlení. Bodo von Borries, Andreas Körber, Waltraud Schreiber a další němečtí didaktici navrhli pragmatický model čtyř částečně se překrývajících klíčových kompetencí.<sup>58</sup>

### 1. Kompetence klást otázky

Žák by měl být schopen formulovat otázky v souvislosti s historickými fenomény přicházejícími z každodennosti. Míra sofistikovanosti otázek by měla mít vzestupnou tendenci. Žák využívá pro formulování otázek široké spektrum médií.

### 2. Metodologické kompetence

Žák má schopnost analyzovat historické zdroje, rekonstruovat a dekonstruovat historické narativy. Na pokročilejší úrovni je schopen reflektovat i použité analytické nástroje, jejich silné a slabé stránky.

### 3. Kompetence k orientaci

---

<sup>58</sup> KÖBL, Carlos – KONRAD, Lisa: Historical Consciousness in Germany, in: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, c. d., s. 17–28.

Žák je schopen vztáhnout historické události k vlastnímu životu, ke konkrétní sociální skupině, vyvozovat z předchozích analýz závěry směrem ke své identitě. Je schopen a ochoten revidovat porozumění a pochopení sama sebe i jiných ve světle nových poznatků. Je schopen a ochoten revidovat své znalosti na úrovni konceptů.

#### 4. Odborné kompetence

Žák je schopen využít svých historických znalostí i v jiných souvislostech. Je schopen reflektovat historické myšlení samo o sobě.

K těmto základním kompetencím jsou ještě přiřazeny kompetence individuální (např. interkulturní).

Vzájemné ovlivňování je ovšem obousměrné. Historické myšlení pomáhá konkretizovat obecné komplexní německé modely a naopak historické vědomí slouží jako pomůcka pro ověřování a hodnocení úrovně historického myšlení u žáků v angloamerickém prostředí. Tento typ syntézy začali vyvíjet kanadští didaktici z Quebecu po roce 2003, kdy se v této kanadské provincii změnilo kurikulum. Přejít k výuce založené na konceptu historického myšlení ovšem znamenal také nutnost změnit hodnotící nástroje. Kanadská didaktička Catherine Duquetteová spolu se svými kolegy podnikly pokus vytvořit novou taxonomii usnadňující klasifikaci studijních pokroků založenou na adaptaci Růsenových narativních kompetencí. Definovala čtyři úrovně studentských narativních kompetencí, které vztáhla k historickému vědomí.<sup>59</sup>

##### 1. Základní úroveň historického vědomí

Studenti na této úrovni nevyužívají historickou perspektivu, ale historické problémy řeší na základě „zdravého selského rozumu“, spíše než aby využívali informace nalezené v dokumentech. Neovládají interpretaci dokumentů, nerozeznávají hranice mezi minulostí a současností. Minulost chápou přes filtr současnosti a současné morálky.

##### 2. Střední úroveň historického vědomí

Studenti používají prvky kritického myšlení, v menší míře myšlení historické. Problémová témata spojená s minulostí jsou vnímána spíše v etické než v historické perspektivě. Historická empatie je na této úrovni založena spíše na „selském rozumu“ než na interpretaci pramenů. Studenti zdůrazňují spíše rozdíly mezi minulostí a současností,

---

<sup>59</sup> DUQUETTE, Catherine: Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Trough Assessment, in: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assesing historical thinking*, c. d., s. 51–63.

přičemž naši současnost vnímají jako morálně vyspělejší. Filmy se na této úrovni jeví jako relevantní zdroj informací, které jsou nekriticky přijímány. Vazby mezi minulostí a přítomností jsou stále nejasné, studenti nicméně začínají používat prvky historického myšlení.

### 3. Složená úroveň historického vědomí

Studenti na této úrovni identifikují prvky kontinuity a změny v minulosti a v současnosti. Tato úroveň je momentem přechodu k historickému myšlení, užívají většinu jeho prvků, nejsou nicméně schopni dosud reflektovat pluralitu interpretací, stále hledají „správnou odpověď“ na historické problémy.

### 4. Narativní úroveň historického vědomí

Studenti na této úrovni využívají většinu prvků historického myšlení, ve svých závěrech se odkazují spíše než na „zdravý selský rozum“ na informace z primárních zdrojů. Jsou si vědomi subjektivity historických pramenů a akceptují, že jedna událost může mít i dvojí výklad. Většina studentů z této skupiny akceptuje autonomii etických systémů v minulosti. Nejvíce propojují minulost a současnost a uvědomují si komplexnost historických událostí.

Taxonomií nabízejících konkrétní možnosti strukturovat úroveň historického myšlení a porozumění minulosti je ovšem velké množství. Například didaktik Ian Phillips navrhuje pětistupňovou škálu žákova historického porozumění: nestrukturované, jednorozměrné, vícerozměrné, relační, rozšířené. Linda Levstiková navrhuje dílčí kategorie pro úrovně historické interpretace. Taxonomické systémy jsou úzce spojeny s diskusí o evaluaci.<sup>60</sup> Není mým cílem přinášet přehled všech systémů, pouze chci upozornit na to, že možností, jak kategorizovat historické myšlení, je více, smyslem není dogmatické dodržování taxonomií, ale nastavení srozumitelných a ověřitelných kategorií, které budou v praxi realizovatelné.

## Konstruktivistické přístupy v českém prostředí

---

<sup>60</sup> PHILLIPS, Ian: *Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*, SAGE, London 2008, s. 17; LEVSTIK, Linda S. – BARTON, Keith C.: *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*, Routledge, New York and London 2011, s. 112.

V české akademické obci převládá terminologie kurikulární reformy z počátku 21. století a používá se zde tedy pojem klíčové kompetence, který ovšem není rozpracován na úroveň jednotlivých předmětů. Vcelku široký ohlas zde našla revidovaná Bloomova taxonomická tabulka, která umožňuje uvažovat o výsledcích činností žáků bez přímého spojení s jejich aktivitami či s fázemi výuky. Principy kurikulární reformy rozvíjel a jejich aplikaci do dějepisu demonstroval především slovenský didaktik Viliam Kratochvíl, který jako první navrhl způsoby organizace výuky založené principiálně na konceptu historického myšlení, i když on sám tento pojem ještě nepoužíval.<sup>61</sup> Kratochvíl konkretizoval metodické postupy, které mají za cíl rozvíjet vyšší kognitivní dimenze myšlení žáků. Nestrukturuje přitom kognitivní operace žáků s ohledem na principy historického myšlení, v tomto ohledu spoléhá na kreativitu učitele, který stanovuje tyto zásady sám, na základě svých dispozic. Návrhy organizace výuky zohledňující vyšší kognitivní dimenze vzdělávání se poté objevovaly v pracích Dagmar Hudecové, Blaženy Gracové a Denisy Labischové.<sup>62</sup>

### Dynamická povaha konceptů

Všechny výše popsané koncepty je třeba vnímat jako alternativní systémy, s podobnou validitou a aplikovatelností. Nelze jednoduše jeden nadřadit nad druhý či je klasifikovat na škále vhodný – méně vhodný. Všechny tyto systémy jsou také prozatímní a neustále se vyvíjejí. Například koncept historického myšlení Petera Seixase formulovaný v roce 2014 prochází aktuálně výraznou změnou v důsledku jeho napojení na koncept Jörna Rüseny reflektující vztah mezi historickým výzkumem a veřejným prostorem („žitou skutečností“). Rüsen se zamýšlí nad vztahy mezi společenskými potřebami a formováním vědních záměrů. Vnímá svět vědy a svět

---

<sup>61</sup> KRATOCHVÍL, Viliam: Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výučbe dějepisu, in: *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II: Teorie – výzkum – praxe*, ASUD: Asociace učitelů dějepisu, Praha 2002, s. 7–55.

<sup>62</sup> LABISCHOVÁ, Denisa: *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2008; LABISCHOVÁ, Denisa: *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*, *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy* 6/2015, s. 196–211; LABISCHOVÁ, Denisa – HUDEC OVÁ, Dagmar: *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, SPL-Práce, Praha 2009; GRACOVÁ, Blažena – DRAHOŠOVÁ, Lenka – LABISCH, Martin: *Metodika výuky historie na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*, Ostravská univerzita, Ostrava 2010.

veřejného zájmu jako propojené a vzájemně se ovlivňující, nikoli zcela autonomní.<sup>63</sup> Seixas toto schéma obohatil o dalšího aktéra: historické vzdělávání. Tím ovšem celé schéma zkomplikoval, neboť výrazně posílil význam aktualizace a orientace na společnost, která byla ve starší verzi spíše upozaděna. Aktuálně probíhá debata reflektující dopady tohoto posunu.<sup>64</sup>

Bez ohledu na dílčí rozdíly lze ovšem konstatovat, že východiska všech konceptů tkví v pedagogickém a sociálním konstruktivismu, fenomenologii a sociologii vědění. Tato orientace na vnímání myšlení v sociálním kontextu ovšem neznamená bezhodnotový relativismus, ale antropologické přístupy k vědění zdůrazňující spíše než metafyzické rozměry poznání zakotvené ve „světě idejí“ význam třeba i náhodných a překvapivých sociálních interakcí široké škály aktérů (mezi něž může patřit například i předmět vědeckého zájmu).

#### 1.2.10 Recepce konceptů a konceptuální eklecticismus

Není mou ambicí vytvořit nějaký ucelený koncept práce s pamětí ve výuce o minulosti. Jednak je takový cíl nad síly jednotlivce a jednoho výzkumného projektu, jednak nejsem ani přesvědčen, že je třeba vytvářet další teoretický rámec a zmnožovat tak výše naznačené nejasnosti v terminologii a teorii.

Přesto se pokusím o klasifikaci svého přístupu k paměti z hlediska stávajících konceptů. Nikoli proto, abych budoval teorii, ale abych formuloval svá vlastní východiska. Vracím se k postřehu Catherine Duquetteové a s tím komplementárním postřehem Tomáše Janíka o přílišné odtrženosti a vágnosti obecné teorie, která je učiteli vnímána jako zbytečná a nesrozumitelná. Teoretická východiska tak představují především úvod k praktické demonstraci aplikace jejich principů ve třech případových didaktických studiích. Věřím, že jako úvod do praxe budou tyto

---

<sup>63</sup> MEGILL, Allan: *Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry*, History and Theory 31/1994, č. 1, s. 39–60.

<sup>64</sup> Je charakteristické, že tato debata probíhá doslova on-line a v reálném čase, na internetu. Mění se nejen kulturní matrice paměti, ale i způsoby její recepce. Blíže viz SEIXAS, Peter: *A History/Memory Matrix for History Education*, Public History Weekly. The Multilingual Blogjournal, 25. února 2016, přístupné on-line: <http://public-history-weekly.olderbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/#comment-5869>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

teoretické zásady akceptovatelné a pochopitelné. Nutnost reflexivního propojení teorie a praxe patří k hlavním zásadám současné obecné didaktiky.<sup>65</sup>

Ve svém přístupu se inspiрую všemi principy konceptu historického myšlení, především v otázce využití primárních zdrojů. V mém přístupu to jsou především audiovizuální reprezentace minulosti, které mají ústřední pozici. Při recepci fenoménu paměti ve škole slouží tyto zdroje především jako ilustrace jednotlivých historických narativů. Dalším důležitým principem je přiřazování významu k historickým událostem. Navrhuji pracovat s fragmentárními reprezentacemi historických událostí zobrazovaných spíše nepřímo skrze každodennost „obyčejných lidí“, z jejíž analýzy se postupně skládá obraz historického pozadí konkrétní situace. Právě na tomto půdorysu probíhá „nalézání smyslu“, symbolické nalézání významu. Široce využívám prvku identifikace kontinuity a změny. Ačkoli Seixas ve svém konceptu pracuje s delšími časovými řadami, i v mém projektu lze tento prvek využít: na úrovni materiální kultury, vzorců chování, substantivních hodnot, narativních struktur. Také určování příčin a následků je u tématu vzpomínkové kultury využitelné. Ačkoli jde o relativně subtilní téma, i zde je možné na individuální úrovni demonstrovat důsledky lidského jednání. Historickými perspektivami rozumím v první řadě porozumění dobovému kontextu: politickému, kulturnímu, sociálnímu. Akceptuji i etickou dimenzi minulosti jako součást vzdělávacích aktivit.

Odlišný je ovšem důraz ve využití těchto prvků. Ačkoli metodicky zcela stojím na půdě historického myšlení, považuji jej především za princip organizace učitelské práce, nikoli za její jádro. V tom se blížím spíše německému pojetí „historického vědomí“ s jeho důsledným propojováním minulosti a současnosti. U tématu paměti vlastně není možné se tomuto propojení vyhnout, neboť předmětem zájmu nejsou pouze dějiny samy o sobě, ale především jejich současná reflexe. Nejbližší je mi koncept Jörna Rüseny s jeho čtyřmi typy narativních kompetencí. Kategorizaci a hierarchizaci narativních kompetencí považuji ovšem za nadbytečnou. Inspirativní je nicméně i model kanadských didaktiků pracujících se čtyřmi úrovněmi historického myšlení odstupňovanými podle toho, do jaké míry studenti využívají principy historického myšlení. Komplexitu německých modelů (Jeismann, von Borries) vnímám spíše jako slabinu paralyzující učitele svou masivností a složitostí. Tváří v tvář takovému

---

<sup>65</sup> KORTHAGEN, Fred – KESSELS, Jos – KOSTER, Bob – LANGERWERF, Bram – WUBBELS, Theo: *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, viz též JANÍK, Tomáš a kol.: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2013.

komplexním modelům se jen obtížně formulují vzdělávací cíle, které by jim odpovídaly a strategie, které by je naplňovaly.<sup>66</sup> Ačkoli na těchto konceptech oceňuji jejich orientaci k paměťové kultuře, bližší mi jsou teoreticky sice méně bohaté, nicméně pružnější a otevřenější anglosaské modely, respektive jejich německé mutace. Originální německé didaktické modely považuji za „konceptuální skladiště“, ve kterých si mohu doplnit rozšiřující „munici“ do metodických „zbraní“ anglosaského typu.

### 1.2.11 Efekt multitemporality

Jedním z cílů historického vzdělávání, který je v českém prostředí dosud spíše zanedbáván, je orientace v čase. Jedním z aktuálních problémů tradiční výuky je opomíjení tohoto problému, respektive jeho redukce na osvojení časových linií zpravidla v jedné (v lepším případě ve více) tematické řadě. Práce s časem se omezuje na pouhé osvojení dat a jednorozměrné rozhodnutí dříve–později. Jak ovšem naznačují koncepty Rüsena a von Borriese, škála přístupů k reflexi času může být daleko sofistikovanější.

Výzkumy amerických didaktiků prokázaly, že už předškolní děti se dokáží orientovat v čase, byť pouze v jednorozměrném, výše naznačeném stavu dříve–nyní. Keith Barton a Linda Levstiková zkoumaly časovou orientaci u amerických dětí ve věku 4–11 let. Předložili dětem ve třech odlišných věkových kategoriích (předškolní, 3. a 4. třída, 5. a 6. třída) devět obrázků vztahujících se k americké historii v 18.–20. století. Nejstarší děti ze sledované skupiny už byly schopny argumentovat i historickými znalostmi, i když většinou nepřesně. Děti z nejstarší skupiny byly schopné správně zařadit 7 z 9 obrázků. To rozhodně vypovídá o jejich hlubokých znalostech historie. Jak tyto badatelé konstatují, tato jejich schopnost souvisí spíše s prvky popkultury nežli s učebnicemi či s prací historiků. V závěru pak logicky dovozují, že formování historických

---

<sup>66</sup> To ostatně ukazuje i kritika těchto konceptů jako příliš obecných a nesnadno operacionalizovatelných a modifikace těchto konceptů směrem k kompetencím, viz LABISCHOVÁ: *Co si uchováváme...*, c. d., s. 39–40.

znalostí a dovedností se školou téměř nesouvisí.<sup>67</sup> Podobné závěry učinil i Robert Philips, který mj. zkoumal, jak se formuje představa o minulosti u žáků středních škol.<sup>68</sup>

### 1.2.12 Fragmentace jako princip výuky

Jak budu dále konkretizovat, mé návrhy na využití mediální paměti jsou založené na využití nikoli celých filmů, uzavřených celků a „holistického“ přístupu k filmovým reprezentacím, ale spíše na využití jejich částí, či lépe řečeno krátkých výňatků, ukázek, klipů. Rozhodnutí pro využití klipů – fragmentů filmů, torzovitých reprezentací, leží jak v rovině metodické, tak v rovině kulturní.<sup>69</sup>

V rovině metodické je toto rozhodnutí dáno především časovými úsporami. Krátký klip jako školní pramen svého druhu je možné prezentovat a následně analyzovat v rámci běžné výukové hodiny. Svou otevřeností a nedorečeností navíc nabízí velký analytický potenciál, generuje množství problémů a otázek, které mohou žáci řešit. Ovšemže tato výuka orientovaná na bádání je sama o sobě volbou a přihlášením se k určitým didaktickým principům.

Mimo sféru metodicko-didaktických úvah stojí důvody kulturní a filozoficko-výchovné. Souvisí s obecnou proměnou kulturní situace v (zhruba) posledních 20 letech, tedy především s nástupem nového druhu kolektivních (mediálních) pamětí, rostoucí konektivitou a všudypřítomností médií, ale i s mimořádnou demokratizací společnosti, což je proces ničící tradiční „vertikální“ řády vědění a monopol tradičních metanarativů (o křesťanství, národě) a výchozí paradigmatu pluralizuje.<sup>70</sup> Marek Fajfr ve svém zamyšlení nad důsledky postmoderny ve vzdělávání dochází k těmto závěrům: „Výchova by měla učit naslouchání jiným příběhům, otevřít se jinému, nechat na sebe jiné působit. Ale pozor! To neznamená nemít žádné hodnoty, nemít cíl. To znamená být

---

<sup>67</sup> BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: *"Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time*, April 1994, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4–8, 1994), přístupné on-line na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370716.pdf>, podle stavu ke dni 13. 1. 2016.

<sup>68</sup> PHILIPS, Robert: *Reflective Teaching of History 11–18. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory*, Continuum, New York – London 2002, s. 24–31.

<sup>69</sup> Širší souvislosti mezi školním dějepisem a kulturním rámcem („výchovně-vzdělávací sférou“) zvažoval už v 80. letech Vratislav Čapek, i když v závislosti na východiscích tehdy vládnoucí ideologie: ČAPEK, Vratislav: *Transformace historických poznatků do vzdělávacích obsahů*, Pedagogika, 1/1982, s. 23–34.

<sup>70</sup> Např. LYOTARD, Jean Francois: *O postmodernismu (Postmoderno vysvětlované dětem. Postmoderní situace)*, FÚ AV ČR, Praha 1993.



připraven ze svého cíle kdykoli slevit, ukáže-li se v diskursu jako nemožný, neplatný, nesmyslný, pochybný. Výchova by měla učit neustálou odhodlanost k reflexi, korekci, připravenost na setkání s Jiným, s jinou verzí příběhu. To je její základní (ovšem funkční, nikoli absolutní) hodnotou“. Navrhuje pluralizaci vzdělávání formou pluralizace příběhů, z nichž žádný ovšem nemá absolutní nárok na pravdivost a za východisko k výchově považuje čtyři základní rétorické figury: Omyl–diskontinuita–zlom, otevřenost–naděje–jinakost, mezisvěty a diletantství (nebýt odborníkem partikulárních odpovědí, ale diletant neustálých otázek), tajemství–respekt–úcta.<sup>71</sup>

Mé úvahy o využití torzovitých audiovizuálních reprezentací v závislosti na jejich rezonanci ve veřejném prostoru jsou založeny na těchto předpokladech, vycházejí z nich a konkretizují je. Fragmentaci nevnímám jen jako abstraktní princip, ale jako reálný metodický prvek pomáhající organizovat výuku.

---

<sup>71</sup> FAJFR, Marek: Hodnoty jako výzva současné výchovy, in: HOGENOVÁ, Anna – PELCOVÁ, Naděžda (eds.): *Hodnoty ve výchově, umění a sportu. Sborník z mezinárodní konference konané na Univerzitě Karlově Pedagogické fakultě v Praze dne 3. 5. 2007*, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2008, s. 81–87.

## **2. Obrazy vzpomínání v popkultuře a jejich divácká recepce**

Ve druhé části práce se pokouším analyzovat divácké ohlasy na šesti historických snímků (Báječná léta pod psa, Pelíšky, Pupendo, Kawasakiho růže, Pouta, Hořící keř) a jednoho dobového (Jak vytrhnout velrybě stoličku) tematizujících různými způsoby normalizační minulost. Z této analýzy vytvářím závěry o mediální paměti ve vztahu k mladé generaci. V úvodní kapitole definuji svá metodologická východiska, především využití teorie tranzice a způsob „extrakce“ mediální paměti z fanouškovských komentářů z webového portálu csfd.cz. Následují tři případové studie, které analyzují tři centrální vzpomínkové figury, které dle mého soudu umožňují různé způsoby vztahování k normalizační minulosti: rodinu, dissent a Jana Palacha. Na základě této analýzy se pokusím formulovat některé charakteristiky mediální paměti.

### **2.1 Metodologická východiska**

#### **2.1.1 Úvodní poznámka**

Dříve než začnu s analýzou mediální paměti jednotlivých modelových vzpomínání na normalizaci, měl bych vysvětlit některé pojmy a koncepty, které používám. V úvodu bych měl znovu zdůraznit metodologickou eklektičnost své práce, která je v první řadě stále prací didaktickou, ovšem využívá podnětů z memory studies i cultural studies. V první řadě musím vysvětlit, proč se soustředím na popkulturní produkty a jak vlastně populární kulturu (popkulturu) vymezit. Dále bych měl blíže vysvětlit důvody výběru filmů a strukturování témat a principy plurimediální analýzy, které používám. Koncept mediální paměti jsem objasnil už v úvodní kapitole. Důležité je také vymezit, co vlastně myslím filmovou analýzou. Ani zde totiž nejde o „oborově čisté“ postupy filmové vědy, ale spíše o její kombinaci s přístupy historiků.

Popkultura je velmi neurčitý pojem. Lenka Řezníková konstatuje, že jde „o značně komplexní kulturní pole, které má řadu rovin, podob a funkcí“, aby pak tuto vágní definici zpřesnila důrazem na širokou dostupnost danou mediálními prostředkováním obsahů a nízkou cenou,

kterou musí uživatel na její konzumaci vynaložit.<sup>72</sup> Klasická definice Umberta Eca uvažuje o masové kultuře jako důsledku demokratizačního procesu, ve kterém klasická „buržoazní“ kultura sestupuje na úroveň proletariátu, a dochází tak k syntéze lidových forem a elitního obsahu. Eco nezaujetě hodnotí dopady masové kultury, především homogenizaci národních kulturních specifíků, rezignaci na tradiční funkci „vysoké“ kultury rozvíjet tradiční estetické kategorie, podbízivost publiku, pasivitu, nekritický pohled na svět. Všimá si ovšem také nových podmínek, které tento typ kultury nastoluje. Zdůrazňuje například (už v roce 1964) masivní šíření kulturních statků prostřednictvím masmédií, inovaci kulturních forem, nové percepce kulturních obsahů a řadu dalších novinek, které, a to je důležité, znamenají novou (tj. nikoli horší) kulturní situaci.<sup>73</sup> Pro potřeby svého textu budu reflektovat pouze část popkultury, a to filmy hollywoodského typu, které mají ambici oslovit široké publikum. Robert Rosenstone takto označuje nejen vlastní hollywoodskou produkci, ale všechny filmy, které se inspirují zásadami hollywoodské estetiky a usilují o dramatizaci historické látky. Z povahy definice je to většina filmové produkce kromě experimentálních snímků. Pojem „hollywoodský film“ se podle Rosenstonea nevztahuje k produkci, ale ke struktuře filmového díla, patří tak do něj i nezávislá („nekomerční“) tvorba.<sup>74</sup>

### 2.1.2 Kulturní formace: Formace tranzice a intelektuální formace

Při přemýšlení o způsobech organizace případových studií jsem se inspiroval postřehy Radima Hladíka, který vnesl do české diskuse o reflexi historických filmů, pohybující se do té doby spíše v metodologicky málo inspirativním projasňování vztahů historickou realitou a filmovou fikcí, inspiraci ze sociálních věd, v první řadě aplikaci teorií tranzice.<sup>75</sup> Hladík se pokusil vysvětlit filmová vyprávění o normalizaci z hlubších zdrojů než jen osobností jejich tvůrců. Uvažoval o „spodních proudech“ české identity prosvítajících v popkultuře, která není jen prchavým okamžikem, ale obsahuje v sobě i kulturní kódy odkazující k proměnám společnosti.

---

<sup>72</sup> ŘEZNÍKOVÁ, Lenka: Režimy paměti – formáty identity. Ke vztahu paměti a české identity v současné populární kultuře, in: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol. (eds.): *Populární kultura v českém prostoru*, Karolinum, Praha 2013, s. 44–59.

<sup>73</sup> ECO, Umberto: *Skeptikové a těšitelé*, Svoboda, Praha 1995.

<sup>74</sup> ROSENSTONE, Robert: *The Historical Film as Real History*, Film-Historia 1995, č. 1, s. 6–7.

<sup>75</sup> HLADÍK, Radim: *Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu*, Sociální studia 1/2010, s. 9–26.

Inspiroval se především teorií postkomunistických kulturních formací Michaila Kennedyho. Podle něj existovala ve formující se transformační kultuře devadesátých let „formace tranzice“, orientující se na (neo)liberální hodnoty trhu a individualismu, a „intelektuální formace“, čerpající z tradic disentu a tradičně vysokého sociálního statusu inteligence.<sup>76</sup> „Formace tranzice“ se podle této teorie orientovala na formální vypořádání se s minulostí, především formou lustračních zákonů. Vedlejším dopadem tohoto přístupu bylo „vyvinění“ většiny populace z toho, že s režimem zachovávala konsenzus a aktivně proti němu nebojovala. „Intelektuální formace“ byla podle této teorie zaměřená na užívání paměti jako prostředku politického boje proti diktátorskému komunistickému režimu. I v nových politických podmínkách využívala tato formace identitotvorný potenciál traumatického vzpomínání (ve smyslu kolektivně sdíleného, kulturně konstruovaného traumatu), nově ovšem nikoli k vymezování se vůči moci, ale k posilování identity skrze přijímání morální (spolu)zodpovědnosti za tragickou minulost.

Teorie kulturních formací se mi zdá vhodná pro můj výzkum především proto, že kulturní produkci zasazuje do sociálních a politických kontextů, a jasně tak zohledňuje mocenské vztahy, které se k různým typům produkce váží. Je to pokus tyto produkce charakterizovat v jiných než jen morálních souvislostech. V české diskusi o minulosti se často užívá výrazu „vyrovnávání se s minulostí“, který má dnes v sobě již příliš mnoho emocionálních vrstev, než aby měl dle mého soudu ještě nějakou analytickou hodnotu. Kulturní formace můžeme přirovnat k Foucaultově pojetí diskursu jako sociálního pole, které má zároveň formativní charakter ve vztahu k aktérům, kteří se v jeho rámci nachází. Ovšem teorie formací odráží mocenské vztahy jasněji a zároveň vyjadřuje okruh těchto vztahů konkrétněji, lépe je ohraničuje. Formace jsou spíše sociální skupiny spojené s určitým typem vzpomínání, ovšem obě mohou být zkoumány za použití stejných nástrojů. Vzpomínková kultura prostupuje obě formace, tudíž pro ně platí stejné mechanismy. Obě produkují základní imperativ paměti, obě vytváří určité vzpomínkové figury, které se pochopitelně liší a vytvářejí odlišný obraz minulosti. Obě formace je nutné pokládat za mocenská (ve smyslu intelektuální produkce) centra, která se snaží prosadit své představy ve veřejném prostoru. K této konstrukci kulturních formací přistupuji pragmaticky: představují pro mě dva póly, pomocí kterých mohu vymezit širokou škálu vzpomínkové praxe, která se pohybuje spíše mezi nimi. Kulturní formace zásadním způsobem ovlivňují veřejný prostor,

---

<sup>76</sup> KENNEDY, Michael D.: *Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*, University of Minnesota Press, Minneapolis – London 2002, s. 1–43.

ovšem není možné je s veřejným prostorem ztotožnit. Recepce veřejnosti se pohybuje na naznačené škále a ve své analýze se pokusím ukázat, že v některých případech je vůči oběma centrům autonomní.

Teorie kulturních formací se do určité míry překrývá s „Vůlí po paměti“ podle Gila Eyala, ale zároveň tento Eyalův koncept přesahuje. Eyal analyzoval vzpomínkovou praxi české a slovenské společnosti po roce 1989.<sup>77</sup> Jako hlavní iniciátory vzpomínání v české společnosti označil české intelektuály, kteří paměť pokládali za hlavní nástroj „lěčby“ společnosti. Důvodem k této „medicínské“ aplikaci paměti je opakované morální selhání české společnosti, která svou pasivitou přispívala k nespravedlnostem (počínaje vyhnáním Němců a konče pasivní podporou komunistického režimu). Také Eyal identifikuje oponenty této teze: technokraty a konzervativní disidenty (což vlastně odpovídá formaci tranzice v Kennedyho pojetí), kteří tuto „univerzální vinu“ odmítají a navrhuji formálnější způsoby překonání minulosti (lustrace atd.). Eyalův koncept využiji podrobněji v kapitolách o intelektuální formaci a části o didaktice.

Svou analýzu otevírám kapitolou věnovanou rodině jako referenčnímu rámci vzpomínání. Domnívám se, že toto téma odráží spíše postoje kulturní formace tranzice. Zde se s Hladíkem rozcházím v otázce, jak vlastně rodinné komedie klasifikovat. Hladík pomocí strukturální sémantiky Algirdas Greimase formuloval „sémantický čtverec“ ve kterém sociální praxi rodiny vymezil vůči formálnímu vyrovnávání se s minulostí na oficiálních platformách (lustrace, soudy, důraz na normy, zákony). Tvrdí, že vágní antikomunismus fikčních světů komedií o normalizaci je v rozporu s normativně vymezeným antikomunismem „formace tranzice“ tím, že umožňuje divákům zaujmout plastičtější a „mnohoznačné pozice na rozdíl od jednoznačného politického diskursu připomínání / zapomínání<sup>78</sup>. Mně se ale zdá, že důraz na formální vypořádání se s komunismem formálními prostředky v devadesátých letech se nijak nestřetává s legitimizací morální ambivalence jednání v období komunismu, naopak, považuji tyto postoje za komplementární. Striktní formalismus devadesátých let umožňuje „vypustit“, nereflektovat nejednoznačné postoje zaujímané v předcházejících desetiletích. Považuji proto rodinu za figuru, která se váže k formaci tranzice. Druhou kapitolu věnuji analýze obrazu intelektuálů a disentu. Toto téma jednak odráží hlavní agendu „intelektuální formace“ a zároveň odráží její obraz

---

<sup>77</sup> EYAL, Gil: *Identity and Trauma. Two Forms of the Will to Memory*, History and memory 16/2004, č. 1, s. 5–36.

<sup>78</sup> HLADÍK, Radim: *Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu*, Sociální studia 1/2010, s. 22–24.

v popkultuře. Obraz disentu a intelektuálů však není myslitelný bez vymezení vůči „obyčejným lidem“ – tedy rodinám. Budu tedy rozvíjet řadu závěrů z první kapitoly.

Třetí kapitola sice zdánlivě opět navazuje na tradici intelektuální kulturní formace, ovšem morální apel palachovského tématu ji překračuje. Míra patosu a sentimentu spojená s tímto tématem je natolik mimořádná, že téma vystupuje z historického rámce a umožňuje oběma formacím sejít se na společné půdě charakteristické společnou úctou a pietou k mučedníkovi. Domnívám se, že toto téma překračuje hranice mezi oběma formacemi a umožňuje sjednocení vztahu k minulosti na základě programového vytěsnění racionality, ať už ryze pragmatického přístupu charakteristického pro tranzici, nebo moralizující analýzy typické pro intelektuální formaci.

Hladík mě také upozornil na Rosenstonovo „klastrování“ filmů. Sam Rosenstone vnímá tento způsob kategorizace jako spíše vágní a přibližný. Podotýká k tomu, že způsob klastrování je v zásadě dvojího druhu: podle autorů (více snímků od jednoho režiséra) a podle období (např. nová německá kinematografie). Kromě finančních zájmů je třeba zvažovat i význam politického tlaku, který toto klastrování vyvolává (válka ve Vietnamu, pád komunismu, násilí ve třetí říši atd.).<sup>79</sup> Je tedy třeba zdůraznit, že obě formace nepovažuji za nijak striktně vymezené skupiny, ale spíše jakési modelové typy, mezi nimiž lze najít různé „přechodové prostory“. Obě „formace“ pro mě představují především pracovní nástroj, pomocí něhož mohu strukturovat kulturní produkty a na ně navázané plurimediální sítě.

Hladík vytvářel pro svou analýzu klastr na základě divácké obliby ze čtyř úspěšných komedií (*Díky za každé nové ráno*, *Báječná léta pod psa*, *Kolja*, *Pupendo*). Já jsem postupoval odlišně. Základ klastru jsem vytvořil z díla Jana Hřebejka, který v různých fázích své tvorby vytvářel snímky, které se vztahovaly jak k formaci tranzice (*Pelíšky*, *Pupendo*), tak k formaci intelektuální (*Kawasakiho růže*), a tento základ jsem pak doplnil dalšími snímky, které se vztahují jak k první (*Báječná léta pod psa*), tak k druhé formaci (*Pouta*). Skupinu jsem pak doplnil snímkem *Hořící keř*, který, jak už jsem výše naznačil, má dle mého názoru potenciál rozdíly mezi formacemi překonat.

---

<sup>79</sup> ROSENSTONE, Robert: *History on Film / Film on History*, Pearson Education Limited, Harlow 2006, s. 162.

### 2.1.3 Plurimediální analýza

Astrid Erll ve svém uvažování o medialitě kulturní paměti uvažuje o podmínkách diseminace mediálního obsahu a jeho společenském významu. Dochází k závěru, že důležitější než vlastní obsah díla je plurimediální síť, která se kolem tohoto díla vytváří. Literární produkty (romány či filmy) se stávají médii kulturní paměti jen a pouze tehdy, jsou-li tak kolektivně recipovány. Součástí této sítě jsou rozmanité mediální reprezentace: recenze snímků, jejich časté přehrávání v televizi, marketingové strategie, které se k nim váží, ocenění, která dostávají, politická vyjádření, vážíš nimi související, filmy o filmu, knihy o filmu, rozhovory, které poskytují tvůrci, případně i didaktické aplikace. Všechny tyto dílčí události a činnosti vytváří tzv. plurimediální síť, které usměrňují recepci snímku, a způsob, jakým je snímek kolektivně (převládajícím způsobem) vnímán a jak je interpretován.<sup>80</sup> V třech případových studiích se pokusím do těchto sítí proniknout.

Základní otázkou, kterou jsem si kladl při uvažování o rezonanci filmových reprezentací ve společnosti, je samozřejmě otázka po jejich recepci ze strany veřejnosti. Jak vlastně „česká společnost“ (při vědomí její heterogenity ji dávám do uvozovek) vnímá filmy o nedávné minulosti? Nakolik si do nich projektuje své vzpomínky a nakolik jsou naopak tyto filmy východiskem k „redefinici“ těchto vzpomínek? Vedle tradičních zdrojů informací o veřejném mínění, jako jsou sociologické průzkumy a ankety (které ostatně zásadní význam masmédií pro formování historického povědomí potvrzují)<sup>81</sup> jsem jako hlavní pramen zvolil internetové diskuse vztahující se k recepci významných historických filmů, výročí historických či jiných paměťových událostí. Specifik internetových diskusí a limitů jejich výpovědí jsem si vědom, inspiroval jsem se při tom přístupem mediálních teoretiků, kteří tyto limity dobře popsali.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> ERLL, Astrid: Litterature, Film and the Mediality of Cultural Memory, in: ERLL, Astrid (ed.): *Media and Cultural Memory. Cultural memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2008, s. 389–398, zde 395–396.

<sup>81</sup> „Při určitém zjednodušení se dá říci, že největší vliv na to, jaký je jejich vlastní obraz historie, obyvatelé České republiky připisují osobně prožitým a předávaným zkušenostem a vůbec takovým okolnostem, které mají ráz osobního kontaktu a zapojení (např. školní výuka, masmédia), nebo které zprostředkovávají emocionální zážitek (např. filmy a seriály, tradice a zvyky)“, ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Karolinum, Praha 2013, s. 90–97, zde 91.

<sup>82</sup> ŠMÍD, Milan: Internet jako prostředek komunikace mezi vládou a občany, in: KONČELÍK, Jakub – KÖPPLOVÁ, Barbara – PRÁZOVÁ, Irena (eds.): *Konsolidace vládnutí a podnikání v České republice a v Evropské unii: (příspěvky z konference konané ve dnech 31.10–2.11.2002). II, Sociologie, prognostika a správa, média*, Matfyzpress, Praha 2002.

Každé internetové fórum je něčím specifické. Jiný typ argumentace se vyskytuje na specializovaném fanouškovském portálu, jiný v diskusi pod recenzí historického filmu, opět jiný v diskusi pod článkem připomínajícím nějakou paměťovou událost. Omezenost jednotlivých typů souborů můžeme překonat jejich vhodnou kombinací. Ovšem ani tyto kombinační postupy samozřejmě neodstraní základní limity tohoto typu výzkumu: chybí nám pevná „data“ a „fakta“, o něž bychom se mohli bezpečně opřít. Tato tekutost vlastně pramení ze samotného tématu. Vzpomínání je dynamický sociální proces, který nelze pozitivně uchopit či exaktně popsat, ale spíše jen nahlédnout či přiblížit.

#### 2.1.4 Portál ČSFD

Svůj přístup k diskusi o filmech jsem metodologicky opřel o principy diskursivní analýzy v podání Charlese Antakiho, případně o jeho hlavní české propagátory, Karla Homoláče či Petra Vašáta.<sup>83</sup> Spíše než o aplikaci konkrétního modelu kritické nebo postkritické analýzy se uvedenými koncepty jen volně inspiroji, ostatně pojetí diskursu u různých autorit kolísá. Cílem této analýzy je postižení toho, jak se komunikuje o filmech a jaké hodnoty jsou se sledováním filmů spojeny. V tomto konkrétním případě jde o diskurs filmových fanoušků a otázku, co všechno se do daného diskursu promítá, nakolik jde o autonomní filmově-estetickou sféru a nakolik se do ní promítají širší kontexty společenské, politické, kulturní.

Analyzovanou entitou je specifické fórum laických filmových fanoušků soustředěných kolem portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz). Základní obraz této obce podává práce Ondřeje Šálka. Z původně úzce profilovaného projektu se stala dominantní mainstreamová platforma, kterou měsíčně navštíví přes milion reálných uživatelů.<sup>84</sup> Nejedná se ovšem o přesný vzorek populace. Uživatelé csfd nahlízejí minulost kritičtěji. Jak vyplynulo z analýz sledovaných filmů, vyskytovalo se zde jen velmi málo komentářů, které se pozitivně vyjadřovaly o minulém režimu. To ukazuje na

---

<sup>83</sup> ANTAKI, Charles – BILLIG, Michael – EDWARDS, Derek – POTTER, Jonathan: *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings*, dostupné on-line:

<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016; VAŠÁT, Petr: *Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi*, Antropowebzin, dostupné on-line:

[http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin\\_2-](http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin_2-3_2008/8_KRITICKA_DISKURSIVNI_ANALYZA_SOCIAL.pdf)

[3\\_2008/8\\_KRITICKA\\_DISKURSIVNI\\_ANALYZA\\_SOCIAL.pdf](http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin_2-3_2008/8_KRITICKA_DISKURSIVNI_ANALYZA_SOCIAL.pdf), podle stavu ke dni 21. 3. 2016; HOMOLÁČ, Jiří: *Internetové diskuse o cikánech a Romech*, Karolinum, Praha 2009, s. 38–58.

<sup>84</sup> ŠÁLEK, Ondřej: *Fanouškovské mikrosvěty žebříčků, filmových znalostí a aktivismu: Diskursivní analýza sebereprezentace filmového fanouška na ČSFD*, diplomová práce, FF MUNI, Brno 2012, s. 10–14.



specifické složení komentátorů portálu csfd, které není zcela přesným odrazem populace ČR, neboť podle sociologických výzkumů se v populaci vyskytuje poměrně silná skupina občanů, kteří hodnotí minulý režim lépe než ten současný.<sup>85</sup> Tuto skutečnost budu při interpretaci dat zohledňovat.

O orientaci a charakteristice uživatelů si můžeme udělat přehled při studiu profilů těch nejvlivnějších komentátorů (s největším počtem bodů).<sup>86</sup> Převahu světové kinematografie ilustruje fakt, že v 10 nejoblíbenějších snímcích u 10 nejvlivnějších komentátorů najdeme jen jeden český film. Pokud se podíváme na tituly snímků, které hodnotila tato desítka za březen 2016, zjistíme, že ze 136 snímků je pouze 7 českých. Pokud uděláme stejnou sondu u méně vlivných uživatelů (uživatelé na s. 1099 žebříčku profilu uživatelů), najdeme velice podobná data. Z celkem 81 filmů, které zmínili na svém profilu naposledy (zde je frekvence delší, neboť tito uživatelé nejsou tak aktivní) jsou pouze 3 české tituly.<sup>87</sup> Většina uživatelů vystupuje pod přezdívkami a nemá na svém profilu příliš identifikátorů, některé lze nicméně identifikovat pomocí vyhledávače google. Jedná se ovšem spíše o méně časté případy, takže o generačních komentářích lze mluvit pouze v kontextu nebo v případě, že se uživatele pomocí googlu podaří identifikovat. Poměrně často ovšem uživatelé sami deklarují svou příslušnost ke generační skupině. Právě tyto deklarace jsou nejčastějšími zdroji generační identifikace uživatele.

### 2.1.5 Výběr filmů

Zásadní problém představovalo určení hierarchie filmů. Jako výchozí bod jsem zvolil počet hodnocení. Ne každý uživatel má potřebu film komentovat, ovšem každý jej hodnotí. Výchozím bodem pro stanovení divácké relevance (při vědomí, že se jedná o fanouškovský portál) tak zůstává především počet hodnocení, který je pouze indikátorem kvantity (film jako referenční objekt), nikoli kvality (v tomto počtu se skrývají všechna hodnocení – pozitivní i negativní),

---

<sup>85</sup> Podle výzkumu CVVM z roku 2009 označovalo poměry ve společnosti před rokem 1989 lepší než nyní (tedy v roce 2009) 14 % obyvatel ČR. Viz KUNŠTÁT, Daniel: *Pluralita paměti a komunistická minulost: Česká veřejnost a její reflexe roku 1989 a polistopadového vývoje*, Naše společnost 8/2010, číslo 1, s. 29–39, zde s. 33.

<sup>86</sup> <http://www.csfd.cz/uzivatele/prehled/>, podle stavu ke dni 21. 4. 2016.

<sup>87</sup> <http://www.csfd.cz/uzivatele/prehled/strana-1099/>, podle stavu ke dni 21. 4. 2016.

přihlížel jsem i ke kategorii „fanklub klubu“, který už ilustruje míru pozitivního přijetí v rámci divácké komunity.

Tabulka 1: Srovnání obliby vybraných filmů na portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz) (21. 1. 2016)

Název filmu	Počet hodnocení	Celkový počet komentářů	Počet fanoušků
Forrest Gump	100 770	2 800	19 993
Zachraňte vojína Ryana	67 333	1 287	3 073
Batman začíná	55 589	1 590	2 022
Báječná léta pod psa	20 079	386	56
Pupendo	31 424	519	241
Pelišky	88 092	1593	6 602
Jak vytrhnout velrybě stoličku	25 758	337	300
Hořící keř	13 905	789	208
Pouta	6 946	633	50
Kawasakiho růže	10 451	711	53
Životy těch druhých	10 901	520	189
Good bye, Lenin!	12 779	399	92

Jako referenční rámec veškerého srovnávání jsem vybral snímek *Forrest Gump*, které má jeden z největších počtů hodnocení na portálu a v žebříčku obliby je na druhém místě. Kromě toho je to snímek, který je často hodnocen jako formativní pro historickou paměť Američanů, můžeme ho tedy do jisté míry srovnávat s *Pelišky*.<sup>88</sup> Z podobného důvodu jsem zvolil i snímek *Zachraňte vojína Ryana*. Film *Batman začíná* jsem vybral jako reprezentanta hollywoodského blockbustru, který nemá přímou vazbu na historii (ve smyslu obsahovém, tematickém) a představuje „typický“ mainstreamový snímek ilustrující „průměrnou“ míru zájmu českého diváka. Jako druhou referenční skupinu jsem zvolil německé paměťové snímky, které mají podobnou intenci jako vybrané české filmy.

Z tabulky je zřejmé, že většina českých snímků, s jedinou výjimkou, nedosahuje popularity hollywoodské produkce. Rozdíly mezi sledovanými filmy se ještě více zvýrazní, když srovnáme jejich relevanci v portálu csfd s pozicí v kinodistribuci, tedy jaký o ně byl zájem v době, kdy se

<sup>88</sup> MARCUS, Alan S.: „It is as it was:” *Feature Film in the History Classroom*, *The Social Studies* 96/2005, č. 2, s. 61–67.

promítaly v kinech (viz tabulka 2). Převahu globální produkce nad českou dokládají žebříčky popularity na csfd. V celkem 20 nejoblíbenějších filmech se umístil na 11. místě jediný český snímek – právě *Pelišky*.<sup>89</sup>

Tabulka 2: Divácká úspěšnost sledovaných snímků<sup>90</sup>

Filmy	Počet diváků	Pořadí filmu v návštěvnosti v daném roce (1-50)
Forrest Gump (1994)	údaje byly sledovány až od r. 1998	
Zachraňte vojína Ryana (1998)	231 138	6
Batman začíná (2005)	62 953	41
Báječná léta pod psa (1997)	údaje byly sledovány až od r. 1998	
Pupendo (2003)	958 327	1
Pelišky (1999)	914 442	1
Hořící keř (2013)	18 218 (k 1. 3. 2014)	neumístil se v první 50
Pouta (2009)	neoficiálně 25 000	neumístil se v první 50
Kawasakiho růže (2009)	Data nejsou k dispozici	neumístil se v první 50
Životy těch druhých (2006)	Data nejsou k dispozici	neumístil se v první 50
Good bye Lenin (2003)	49 133	49

Z obou tabulek je zřejmé, že jediný film, který můžeme označit jako „paměťový“ v přísně vymezené definici Astrid Erll, jsou *Pelišky*. Mé rozhodnutí pracovat i s ostatními filmy vychází z potřeby diferencovat i jiné modely vzpomínání (viz výše) a také diferencovat zdroje, aby závěry analýzy nezávisely na jednom prameni. Důležitou roli hrály i ohledy didaktické – při uvažování o efektivním výběru filmů je lepší neomezovat se na jeden (i když velice populární) titul. Ostatní české tituly možná nejsou tak vlivné a populární v široké veřejnosti, ale mají velký význam pro užší fanouškovskou subkulturu, jak naznačuje relativně velké množství komentářů. Zatímco v případě *Pelišků* připadá 1 komentář v průměru na 55 hodnocení, v případě *Hořícího keře* je to 17 hodnocení, v případě *Kawasakiho růže* 15 hodnocení a v případě *Pout* dokonce jen

<sup>89</sup> <http://www.csfd.cz/zebrický/nejoblibenejsi-filmy/>.

<sup>90</sup> Údaje o návštěvnosti jsem čerpal z webových stránek unie filmových distributorů: <http://www.ufd.cz/prehledy-statistiky/top-50-rocni-vysledky>, ověřený přístup 21. 1. 2016, neoficiální údaje jsou neověřené údaje z fanouškovských diskusí nebo částečné údaje z žebříčků TOP 20 na kinobox.cz, který zachycuje průběžný stav návštěvnosti. Tato data jsou pouze orientační.

11 hodnocení. V kulturním provozu jsou tyto filmy více diskutovány, píše se o nich (v diskursu filmové kultury) a hrají tedy důležitější roli, než odpovídá jejich reálné divácké oblibě.

#### 2.1.6 Analýza fanouškovských komentářů

Výchozím bodem analýzy pro mě bylo uspořádání komentářů a jejich kategorizace. Vycházím přitom z konceptuální obsahové analýzy. Zkoumal jsem frekvenci výskytu určitých konceptů, intenzitu hodnocení a souvislosti mezi nimi.<sup>91</sup> Pro potřeby své práce jsem nejprve kódoval komentáře uživatelů webu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz). Fanouškovské výroky jsem klasifikoval z hlediska několika kategorií: zda se vyjadřují k estetickým či filmovým kvalitám filmu (EF), či zda případně obsahují nějaký další komentář reflektující současný společenský nebo historický kontext (SK). Tyto dvě základní skupiny jsem ještě vnitřně diferencoval podle povahy vyjádření:

Esteticko-filmové výroky jsem rozdělil do 4 skupin: neutrální hodnocení (EF00), pozitivní a spíše pozitivní hodnocení (EF01), negativní a spíše negativní hodnocení (EF02), hodnocení zdůrazňující osobní prožitek (EF03), srovnání s jiným filmovým dílem (EF04). Jeden komentář mohl být zařazen i do více těchto skupin. U dvou filmů jsem zavedl vedle těchto „standardních“ i rozšiřující kategorie (Pelišky – EF05, Hořící Keř – SK05).

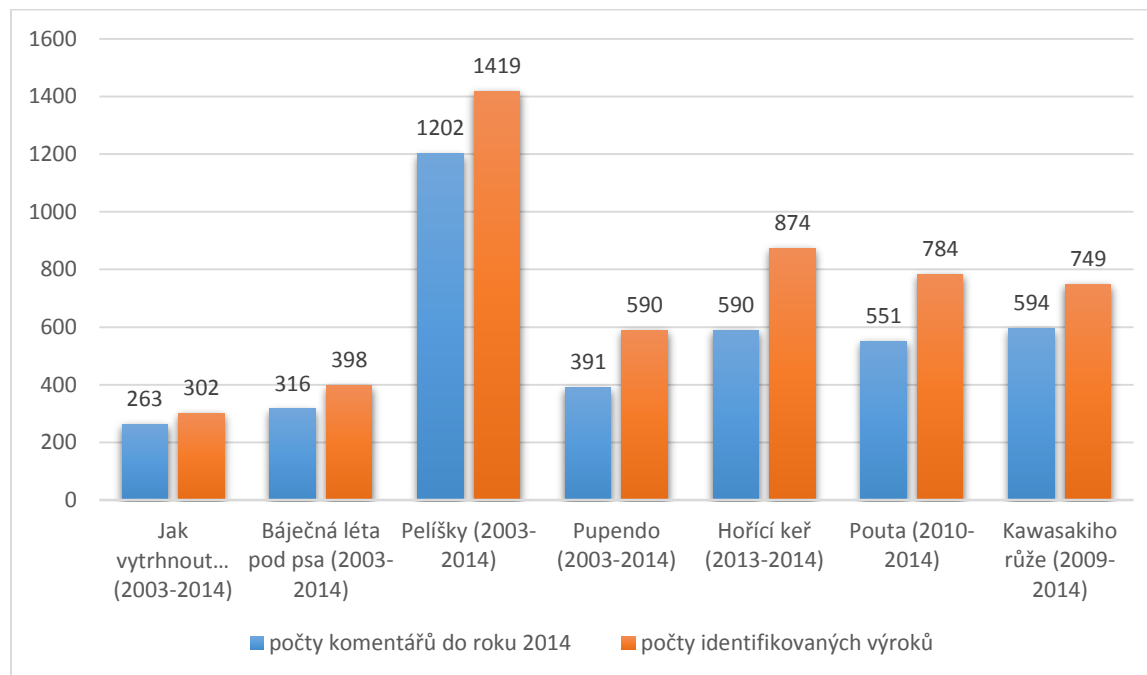
Vyroky vyjadřující se k historickému obsahu filmu jsem rozdělil do čtyř skupin podle toho, k jakému společenskému kontextu je film vztažen a jak je tento kontext hodnocen. První skupina zahrnuje výroky vztahující film k současnosti, ať už je současnost hodnocena pozitivně nebo negativně (SK01). Druhá skupina zahrnuje výroky hodnotící explicitně realismus snímku (SK02). Třetí skupina zahrnovala výroky hodnotící dobu, ve které se příběh filmu odehrává pozitivně (SK03), a čtvrtá skupina (SK04) zahrnuje výroky hodnotící minulost negativně. Také zde mohla být hodnocení zařazena do více kategorií.<sup>92</sup> Představu o způsobu kódování dává tabulka 3. Celkem jsem analyzoval 3907 komentářů k 7 filmům, ve kterých jsem identifikoval 5116 výroků. Četnost komentářů a výroků zachycuje graf 1.

---

<sup>91</sup> DISMAN, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*, Karolinum, Praha 2002.

<sup>92</sup> Snažil jsem se strukturu kategorií opakovat u každého snímku, ale nebyl jsem zcela důsledný. Když se ukázalo, že některá kategorie není funkční, ale objevují se jiné výroky, které se ovšem do stávající taxonomie nevejdou, tak jsem ji mírně modifikoval. To se stalo například u analýzy komentářů k trilogii *Hořící keř*, kde se kategorie SK03 stala zcela nefunkční (nebyl zde jediný výrok, který by se do ní mohl zařadit), tak jsem ji nahradil kategorií SK05, určenou jen pro tento film, která registrovala výroky týkající se činu Jana Palacha.

Graf 1: Srovnání počtu komentářů a výroků u sledovaných filmů



Tabulka 3: Základní kategorizace uživatelských komentářů.<sup>93</sup>

Kategorie	Charakteristika	Typický komentář (vybráno z kódování k filmu Pupendo)
EF00	Neutrální hodnocení snímku: komentář bez ohledu na počet hvězd je v hodnocení distanční.	Dalo se na to dívat, ale žádná velká sláva to teda nebyla, spíše zklamání. Průměr. (pytris2 12. 11. 2014)
EF01	Pozitivní hodnocení filmových kvalit (režie, scénář, herecké výkony, filmové postupy atd.).	Snimek patřící mezi filmy natocené v období zachvěvu kvalitních českých komedií. Nechybí vtip a nadsazka ani skvele herecké výkony. Vtipná část je s panem Polivkou a s peripetemií okolo jeho socharského řemesla v socialismu. (VeverkaLesni, 24. 6. 2014)
EF02	Negativní hodnocení filmových kvalit.	Velké zklamání. Naprosto nezábavný film s jalovým Bolkem, pro mě osobně ne moc dobrým hercem Duškem a také Vilmou Cibulkovou, která je sice krásná ženská, ale její herectví se mně nelíbí, je na ní strašně vidět snaha hrát, až přehrává. Pupendo mně přijde jakési prázdné, plné blábolení s nulovým výsledkem ve snaze o upoutání divákovy pozornosti. Některé Hřebejkovy filmy jsou jalové a o ničem a tenhle se mezi ně suverénně řadí. 20% (Milonak, 23. 8. 2014)

<sup>93</sup> Komentáře uživatelů jsou vždy uvedeny (a uváděny i v dalších kapitolách) v původním znění, včetně pravopisných chyb.

EF03	Hodnocení zdůrazňující osobní prožitek filmu. Aby byl výrok takto klasifikován, musel obsahovat explicitní vyjádření osobního prožitku.	Polívka v jedny z nejlepších rolí, při některých scénkách dost mrazí a to jsem komunisty v podstatě nezažil. (Sfinkter, 26. 10. 2007)
EF04	V komentáři je obsažen nějaký referenční snímek, s nímž se titul srovnává.	Slabší než Pelíšky ale i tak skvělý český snímek s výbornými herci v hlavních i vedlejších rolích. Hlavně Pavel Liška je jako sedmilhář naprosto dokonalý a jeho vyprávění z vojny patří k tomu nejlepšímu z filmu. (Chrustyn, 28. 5. 2007)
SK01	Komentář obsahuje nějaké vymezení vůči současnosti. Hodnocení současnosti může být pozitivní i negativní.	Komnisms je svinstvo a blšejvc i jsou svině[“Komunismus je svinstvo a bolševici jsou svině”, pozn.aut.].... a to Vám klidně podepíšu. Ale nebýt jich, nebylo takového zásadního existenciálně povrchně banálního pexesa, o společenské klinické smrti, která od konce sedmdesátých let, s drobnými přestávkami trvá dodnes. S dechnenavracejícími hereckými akrobacemi. (geklon, 22. 7. 2013)
SK02	Komentář explicitně zdůrazňuje, že snímek je realistickým obrazem doby. Tento výrok ilustruje vysokou důvěru komentátora vůči obrazu minulosti, který snímek nabízí.	Pupendo není až tak komické jako Pelíšky. V mnohých věcech velmi realisticky popisuje dobu 80tých let. Škoda jen že nekončí šťastnou sametovou revolucí. (Smileface, 26. 10. 2003)
SK03	Komentář zdůrazňuje pozitivní ocenění doby před rokem 1989. Toto ocenění nemá nutně politický charakter. <i>pozn. aut.: v Pupendu žádný komentář SK03 nebyl, tento je z Pelíšků</i>	Tak to sice bylo, ale ne až tak přehnaně. Kdo šel hlavou proti zdi, musel zákonitě do ní narazit a pak nastaly potíže. Samozřejmě, že doba nebyla naprosto ideální - ale položím otázku: domnívá se někdo, že nyní je pro všechny z nás doba ideální? (Orlau32 17. 10. 2007)
SK04	Komentář zdůrazňující negativní postoj vůči době před rokem 1989. Explicitní odmítnutí období nebo zdůraznění jeho negativních rysů.	Jde o jeden z nejlepších českých filmů, který ukazuje, jak naprosto absurdní a nemyslná byla v mnoha ohledech minulá éra komunismu. Právě to můžeme vidět na rodině umělce, který ač je ve světě uznáváný si u nás skoro ani neškrtně. Jednoduše se můžeme zasmát nad tím, jak jsme byli slepí. Film má velmi dobré obsazení a kdo by nechtě vidět skvělou postavu Vilmy Cibulkové na Evu. Je úžasné, jak se zde snoubí humor a vážná a smutná realita doby-režimu. (penny24, 9. 1. 2014)

### 2.1.7 Principy kódování

Kódování přihlíželo k hodnocení uživatele (počet hvězdiček od nuly do pěti, čím více hvězdiček, tím lepší hodnocení), ale nikoli výlučně. Významnější roli hrála intence jeho komentáře. Především přiřazování do kategorií sledujících společenský kontext probíhalo i na základě nepřímého hodnocení vyplývajícího z kontextu výroku. Například výrok uživatele Smajlyho (7. 3. 2012) k filmu *Báječná léta pod psa*: „Kromě dvou hereckých veličin oceňuji osobní pojetí

normalizace, stihomamické vyjádření absurdity lidské nesvobody v kontrastu s Kvídovým nadneseným pohledem na věc...“ Byl zařazen do kategorie SK04, protože ve výroku je obsaženo negativní hodnocení sledovaného období. Každý komentář byl zařazen nejméně do jedné kategorie, řada hodnocení ovšem pouze do jedné kategorie. Hodnoceny byly pouze komentáře, které měly komplexnější povahu, komentáře, které pouze opakovaly filmové hlášky nebo představovaly emocionálně působivé výkřiky, byly z hodnotícího souboru vyřazeny, neboť z hlediska mnou zvolené taxonomie neobsahují informace. Např. komentář uživatele filimoni (28. 1. 2014): „Nezapomenutelný Pavel Liška aneb "dráty hýýýýr, repráky hýýýýr", "golden czech hende"...a úžasný "ADIDY". Stejně tak byly vyřazeny torzovité výroky, které nedávaly žádný smysl.

Posuzování komentáře však nebylo mechanické, pokud „hláška“ byla produktivně využita ke sdělení nějaké informace, nevyřazoval jsem ji. Problematiku vyřazování si můžeme ilustrovat na těchto dvou případech:

*Co k tomu dodat?..... snad jen: 'proletáři všech zemí, vyližte si pr...' :-D* (uživatel Lumpus 1. 6. 2009)

*Maršal Malynovskij co dodat :-D* (Jeremy.jk 10. 10. 2007)

Zatímco Lumpusův výrok jsem v souboru ponechal, výrok Jeremy.jk jsem vyřadil. Analyzoval jsem tedy pouze komentáře, které obsahovaly výrok s nějakou explicitní hodnotící intencí.

Z analyzovaného korpusu jsem odstranil také slovenské komentáře. Ačkoli nelze slovenské komentáře jednoznačně identifikovat (není zřejmé, zda jde o Slováky žijící v Česku, nebo na Slovensku), rozhodl jsem se je všechny považovat za Slováky ze Slovenska, i při vědomí toho, že tento postup není metodologicky zcela korektní. Do české kulturní paměti samozřejmě Slováci žijící v Česku patří, ovšem v tomto vzorku nebylo možné jejich identitu sledovat, proto jsem se rozhodl je z této analýzy vyřadit.

Další omezení počtu komentářů souviselo s praktickými ohledy. Portál začal fungovat pro veřejnost v polovině roku 2002, data z tohoto roku jsou proto neúplná. Většinu analýz jsem prováděl v roce 2015, proto i tento rok je neúplný. Analýzu jsem tedy omezil na roky 2003–2014, a pracuji tedy s takto „očištěnými“ soubory komentářů k jednotlivým filmům. Konkrétní

analýzy jsem zařadil do jednotlivých případových studií, shrnutí analýzy a srovnání filmů navzájem najdete v závěru této kapitoly.

Jsem si vědom toho, že jsem nevyužil veškerý potenciál datových souborů, který jsem shromáždil. Při analýze dat jsem pracoval pouze s programy Microsoft Word a Microsoft Excel. Prováděl jsem ovšem pouze základní statistické operace (kvantifikace jednotlivých typů výroků, určení vzájemného poměru výroků) a neprováděl jsem náročnější matematické analýzy. Předpokládám, že tento datový soubor bude v průběhu času dále analyticky vytěžován.<sup>94</sup>

#### 2.1.8 Limity a terminologie

Kromě analýzy komentářů na portálu csfd využiji při plurimediální analýze i články a čtenářské diskuse pod nimi na internetu. Také u internetových diskusí jsem se snažil dodržovat principy jednotného kódování, ovšem s těmiž omezeními jako u analýzy komentářů z csfd. Jsem si vědom toho, že zmíněné postupy by bylo vhodné doplnit i dalšími metodami sběru dat, především řízenými rozhovory a focus groups, to ovšem přesahuje možnosti mého výzkumu. Analýza plurimediálního prostředí tak nebude zcela vyčerpávající. V této souvislosti se mi opět zdá potřebné zdůraznit didaktický charakter mé práce, která primárně směřuje k využití paměťových figur ve výuce a konceptualizace mediální paměti skrze i tuto omezenou analýzu se mi k tomuto účelu zdá dostatečná.

Dříve než se pustím do analýzy, měl bych zdůraznit, jak rozumět pojmům, které při ní používám. Tam, kde je to možné, jsem využil starších definic z historiografických nebo politologických prací. To se týká především termínu „politika paměti“, kterou chápu jako záměrnou politiku zájmových skupin nebo státních institucí s cílem ovlivnit vnímání minulosti širokou veřejností určitým směrem, zvýraznit některé interpretace a jiné potlačit.<sup>95</sup> Většinu pojmů využívám ad hoc

---

<sup>94</sup> Data jsou dostupná zde: PINKAS, Jaroslav: *Divácké ohlasy- české filmy o tzv. normalizaci (kodovací kniha a soubor kodovaných výroků)*, 05/2016, DOI: 10.13140/RG.2.1.1354.8402, přístupné on-line: [https://www.researchgate.net/publication/302536030\\_Divacke\\_ohlasy-ceske\\_filmy\\_o\\_tzv\\_normalizaci\\_kodovaci\\_kniha\\_a\\_soubor\\_kodovanych\\_vyroku?showFulltext=1&linkId=5730ef0408ae100ae55749c7](https://www.researchgate.net/publication/302536030_Divacke_ohlasy-ceske_filmy_o_tzv_normalizaci_kodovaci_kniha_a_soubor_kodovanych_vyroku?showFulltext=1&linkId=5730ef0408ae100ae55749c7), podle stavu ke dni 9. 5. 2016.

<sup>95</sup> KOPEČEK, Michal: Historická paměť a liberální nacionalismu v Česku a střední Evropě po roce 1989, in: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.): *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*, Paseka, Praha – Litomyšl 2008, s. 232–264; GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš: *Rozdělení minulosti. Vytváření politických identit v České republice po roce 1989*, Knihovna Václava Havla, Praha 2011; KOPEČEK, Michal: In Search of “National Memory” The Politics of



jako pragmatický nástroj analýzy (vzpomínková figura, stroj na paměť, stroj na autenticitu). Dalším důležitým pojmem, se kterým pracuji, je imperativ paměti. Zmiňuje jej (s odvoláním na Nietzscheho) především Gil Eyal a charakterizuje jej jako základní rys fenoménu paměti, tedy povinnost vzpomínat. Imperativ paměti představuje v tomto konceptu první dimenzi paměti odvozenou z náboženské sféry.<sup>96</sup> Didaktické a obecně pedagogické pojmy jako „historické myšlení“, „historické vědomí“ či „abstrakční zdvih“ vždy vysvětlují v konkrétním kontextu.

---

History, Nostalgia and the Historiography of Communism in the Czech Republic and East Central Europe, in: KOPEČEK, Michal (ed.): *Past in the Making Historical Revisionism in Central Europe after 1989*, Central European University Press, Budapest – New York, 2008, s. 76–95; HLOUŠEK, Vít – KOPEČEK, Lubomír: *Origin, Ideology and Transformation of Political Parties. East-Central and Western Europe Compared*, Ashgate, Aldershot 2010; HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah: *Contested Pasts. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003.

<sup>96</sup> EYAL, Gil: *Identity and Trauma*, c. d.

## 2.2 Rodina jako filtr v pohledu na minulost

### 2.2.1 Modely zobrazování rodin

První část této kapitoly se zaměří na otázku reprezentace rodiny v období normalizace a na způsoby, jak je toto téma recipováno v současné divácké veřejnosti. Nejprve se zaměřím na mediální reprezentaci rodiny v tvorbě dobové i současné a na analýzu didaktického potenciálu těchto obrazů. Následně se pokusím analyzovat divácká hodnocení současných reprezentací rodiny a význam tohoto tématu v aktuální podobě vzpomínání na normalizaci. V této kapitole pracuji se dvěma základními předpoklady:

1. Obrazy rodiny v dobové produkci sedmdesátých a osmdesátých let v sobě obsahují specifické ideologické apely a žádoucí vzorce chování a zároveň také ilustrují sociální praxi rodin, především problematiku genderu. Rodiny jsou v této době představovány jako autonomní sociální jednotky nezávislé na státní moci, stát a rodina jsou v této produkci dva světy, které se neprotínají, alespoň ne „na povrchu“.
2. Obrazy rodiny v polistopadové produkci jsou představovány v interakci se státní mocí. Rodina jsou zobrazována v konkrétním politickém kontextu. Rodina je jedinou funkční sociální jednotkou, která dokáže tlaku státu odolávat, vztah státu a rodiny je proto důležitý, neboť v současném narativu byla stabilita rodiny do značné doby výsledkem státního tlaku.

V úvodu se pokusím identifikovat hlavní modely zobrazování rodin v sedmdesátých a osmdesátých letech ve filmech, a poté po roce 1989. Budu se zabývat tím, jak se v českém prostředí utvářel obraz rodiny v dobové produkci sedmdesátých a osmdesátých let a jak se konstruuje obraz rodiny v historických filmech zabývajících se tímto obdobím po roce 1989. Analýza mediálních reprezentací bude ovšem podřízena didaktickému záměru: snaže ilustrovat některé sociální a politické mechanismy, které před rokem 1989 zasahovaly do prostředí rodin a otevřít otázku (dis)kontinuity mezi obdobím normalizace a současnou situací. Dalším rámcem, který budu respektovat a který se pokusím didakticky zohlednit, představuje aktuální společenská reflexe sledovaného období, tedy vzpomínání na normalizaci.

### 2.2.2 Normalizační rodina z pohledu historiků a sociologů

Problematikou české rodiny v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století se zabývají sociologové, demografové, antropologové i historici. Ze sociologického hlediska jsou zásadní práce Iva Možného, který se problematice věnuje dlouhá desetiletí.<sup>97</sup> Neméně důležitými jsou práce historiček Květy Jechové a Petry Schindler-Wistenové, věnující se jednak postavení žen a především pak analýze sociálních vztahů v rodině v historické perspektivě.<sup>98</sup> Tyto práce vytváří referenční rámec, v němž se pohybují mé úvahy na poli paměťových studií a didaktiky dějepisu.

Rodina představuje centrální sociální instituci pro většinu společností. Přestože existuje řada typů a variant rodiny, jedná se v zásadě o univerzálně srozumitelnou a širokou českou veřejností oceňovanou strukturu.<sup>99</sup> Na příkladu rodiny lze demonstrovat síť sociálních vztahů jedince v malé skupině, vztahů mezi malými skupinami či malých skupin a velkých kolektivů (například státu). Rodina je prostředí, které je srozumitelné všem generacím, včetně dětí, neboť většina populace s ní má vlastní zkušenost. Téma jsem zvolil právě z těchto důvodů a budu na něj nahlížet z perspektivy učitele a didaktika, který se snaží zprostředkovat žákům a studentům cosi, co mohou vnímat jako neznámou zemi, tedy minulost.

Rodina je zároveň prostředí, v němž se mladý člověk začíná socializovat. Rodina formuje jeho historické vědomí (dříve – nyní), rozvíjí historickou gramotnost, v rodině se formují základy jeho historické kultury, vytvářejí první prekoncepty o minulosti. Je tedy produktivní pracovat s těmito rámci, vědomě je reflektovat a rozvíjet.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> MOŽNÝ, Ivo – RABUŠIČ, Ladislav: The Czech family, the marriage market and the reproductive climate, in: VEČERNÍK, Jiří – MATĚJŮ, Petr (eds.): *Ten years of rebuilding capitalism: Czech Society after 1989*, Academia, Praha 1999; MOŽNÝ, Ivo: *Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy*, Pedagogika 2004, roč. 54, č. 4, s. 309–325; MOŽNÝ, Ivo: *Rodina a společnost*, SLON, Praha 2006.

<sup>98</sup> JECHOVÁ, Květa: Postavení žen v Československu v období normalizace, in: VILÍMEK, Tomáš – TŮMA, Oldřich (eds.): *Česká společnost v 70. a 80. letech: sociální a ekonomické aspekty*, Ústav soudobých dějin 2012, s. 176–246; SCHINDLER-WISTEN, Petra: Rodinné prostředí příslušníků politických elit a disentu, in: VANĚK, Miroslav (ed.): *Mocní? a Bezmocní? Politické elity a disent v období tzv. normalizace. Interpretativní studie životopisných interview*, Ústav pro soudobé dějiny a Prostor, Praha 2006, s. 205–235; SCHINDLER-WISTEN, Petra: „Kdo neokrádá stát, okrádá rodinu“ – Rodina v komunistickém Československu, in: VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Academia, Praha 2009, s. 357–397.

<sup>99</sup> PRUDKÝ, Libor a kol: *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*, Academia, Praha 2009, s. 232–272.

<sup>100</sup> Ke vztahu rodinných prekonceptů o minulosti a školní výuky viz ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav: *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014, s. 112–130.

Obsáhlý historický úvod se dotkne otázky dominantních reprezentací rodiny sedmdesátých a osmdesátých let 20. století v oblíbených rodinných komediích. Využiji přitom především závěrů paměťových studií o filmech ovlivňujících podobu kolektivní paměti.<sup>101</sup> Soustředím se především na dobové vnímání genderových rolí v rodině a ilustruji je na příkladu oblíbených rodinných komedií. Následně prozkoumám obraz genderových rolí v produkci (tematizující českou společnost v období normalizace) po roce 1989, která již vznikala ve zcela odlišných politických a společenských poměrech. Gender vnímám v souladu s Joan Scottovou jako součást sociálních vztahů založených na vědomí odlišné pohlavní identity (vyjádřené kulturními symboly a normativními výklady těchto symbolů zamezujícími jejich alternativnímu čtení), ovšem zároveň také jako jeden z důležitých projevů mocenských vztahů (ovládání zdrojů, konstruování moci).<sup>102</sup> Vstupní hypotézou je představa, že rodina sloužila jako facilitátor společenských konfliktů a jako prostor, který tyto konflikty usměrňoval. Odlišný byl ovšem vztah rodin k tehdejšímu režimu. Zatímco dobové produkce minimalizovaly a vytěšňovaly dobový společenský rámec (obrazy státu, režimu, moci), současné produkce je považují za referenční rámec příběhu. Vedle tohoto základního modelu reprezentace minulosti skrze rodinnou perspektivu ovšem poukáží i na alternativní, byť divácky méně atraktivní (a tedy v kolektivní paměti tolik nerezonující) modely zobrazování minulosti v „artových“ snímcích a dokumentech.

### 2.2.3 Normalizační rodina v dobové filmové a televizní produkci

Jako hlavní zdroj využívám filmovou a televizní produkci, která se zaměřuje na rodinu, tedy především oblíbené rodinné komedie a seriály. Žánr rodinné komedie byl před rokem 1989 u české veřejnosti mimořádně populární (a přestože se mediální nabídka po roce 1989 diverzifikovala, jejich popularita přetrvává). Do značné míry to souviselo s poměrně omezenou produkcí zábavních pořadů (ve srovnání se Západem). Při určování titulů, na kterých budu didaktické možnosti demonstrovat, jsem vycházel z kombinace následujících údajů: návštěvnost

---

<sup>101</sup> ERLI, Astrid (ed.): *Litteratura, Film and the Mediality of Cultural Memory*, in: táž (ed.): *Media and Cultural Memory. Cultural memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2008, s. 389–398.

<sup>102</sup> SCOTT, Joan W.: *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, *The American Historical Review* 1986/91, č. 5, s. 1053–1075.

snímku v době, kdy byl v nabídce kin, jeho pozice v databázi [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz) a konečně jeho reprízování v televizi.<sup>103</sup> Tyto faktory vyjadřují nejen dobovou, ale i aktuální diváckou odezvu, a tedy význam těchto obrazů při formování kolektivních představ o minulosti.

Abych identifikoval narativy o rodině v tehdejší i současné produkci, využil jsem metodu interpretativního čtení vycházející se sémiotického pojetí kultury.<sup>104</sup> K filmům a seriálům o normalizační rodině jsem přistupoval jako ke specifickým textům, v nichž se odráží nejen sociální praxe sledovaného období, ale také řada dalších sociálních a politických faktorů (politická situace, autorské záměry, ideologické kontexty, životní úroveň, v případě historických snímků i vzpomínková kultura). Inspirace kulturní antropologií pro mě měla zvláštní výhodu v tom, že „rozumějící přístup“ a „orientace na aktéra“ koreluje s principy konstruktivistické pedagogiky, která je východiskem následných úvah o využití analytických závěrů v pedagogické praxi.

Historička Pauline Brenová tvrdí, že privilegované postavení rodiny (a v ní pak především ženy) v normalizační produkci mělo konkrétní politické důvody. Po násilném potlačení pražského jara měl nastupující normalizační režim jen omezené možnosti mobilizovat obyvatelstvo pro své vize. Neúspěch stalinismu i socialismu s lidskou tváří vyčerpal jeho důvěru vůči dalším ideologickým projektům, nehledě na skutečnost, že režim žádnou srovnatelnou vizi neměl k dispozici. Ideologické apely tak raději projektoval skrze mikrosvět rodiny a genderové role splývaly s politickými. Mimořádnou roli v tomto konceptu hrály ženy – nositelky konsenzu, srdečnosti, ale i disciplíny.<sup>105</sup> Právě tato teze představuje jeden z klíčových bodů mé didaktické konstrukce.

Filmové a televizní reprezentace rodiny v období normalizace obsahovaly celou řadu dalších významů. Příběhy malého chlapce Vaška, žijícího se svojí maminkou a toužícího po tatínkovi, pozdější nalezení tatínka a veselé příhody, které pak šťastná rodina zažívá, od Marie Poledňákové můžeme z naznačené perspektivy považovat za eseje na téma postavení ženy ve

---

<sup>103</sup> Údaje o divácké návštěvnosti viz BŘEZINA, Václav: *Lexikon českého filmu. 2000 filmů 1930–1996*, Cinema, Praha 1996. Fenoménu portálu csfd.cz se věnuje práce Ondřeje Šálka: ŠÁLEK, Ondřej: *Fanouškovské mikrosvěty žebříčků, filmových znalostí a aktivismu: Diskurzivní analýza sebeprezentace filmového fanouška na ČSFD*, diplomová práce, FF MUNI, Brno 2012.

<sup>104</sup> GEERTZ, Clifford: *Interpretace kultur: vybrané eseje*, SLON, Praha 2010.

<sup>105</sup> BREN, Pauline: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968*, Academia, Praha 2013, s. 159–176.

společnosti a v rodině.<sup>106</sup> Hlavní hrdinkou obou snímků je baletka Anna vychovávající jako svobodná matka svého osmiletého syna. Na scénu vstupuje hned na začátku prvního filmu jako univerzální superžena – obtížena nákupními taškami spěchá domů, aby vydala pokyny chůvě starající se o syna, připravila večeři a stihla ještě vystoupit ve večerním představení. Z něj se vrací pozdě večer a jen obtížně vysvětluje svému sobeckému milenci (kterým je její vedoucí v souboru) své omezené časové možnosti. Prostřednictvím dobového pramene můžeme ilustrovat dvojí zátěž, kterou režim ženám připravil – zapojil je do pracovního procesu, aniž by to znamenalo přehodnocení tradičních rolí v rodině, kde žena nadále zajišťovala management domácnosti (nákupy, vaření, domácí práce). Anna má zosobňovat dobový ideál emancipované ženy, dobová recenze ostatně tuto dvojí zátěž zcela neproblematicky staví na odiv. Můžeme se tak o Anně dočíst, že zosobňuje řadu rolí: „přesvědčivé baletky, matky i ženy, ustaraně, rozporuplně, ale i s jasným hledajícím východisko ze vzniklé situace“, zatímco její partner Luboš, horolezec a náčelník horské služby, je „muž a kluk, působivý a bezprostřední“, jak jej opět charakterizuje dobová kritika.<sup>107</sup> S ženskou rolí se pojí vážnost, zodpovědnost, výkonnost, uměřenost, nuda, s rolí muže zábava, lehkomyšlnost, nezodpovědnost.

Stejné charakteristiky bychom našli nejen u Anny a Luboše, ale i u jejich rodičů: Annina matka i Lubošův otec žijí sami, a zatímco matka je spořádaná a racionální, Lubošův otec je nezodpovědný hračka. V dalších snímcích se sice rozšiřuje počet postav, ovšem zachovávají se genderové stereotypy. Podobný přístup najdeme i v komplexnějších světech seriálů. Například v seriálu *Žena za pultem* se sice objevují solidní otcové (například vedoucí prodejny Karas), opět ale převažují spíše zábavní, lehkomyšní a neseriózní muži (manžel hlavní hrdinky Holub či manžel jiné prodavačky Vilímek). Pro žáky může být vstupním bodem analýzy jejich vlastní rodinná praxe. Jak naznačují zkušenosti učitelů, kteří se tímto tématem ve výuce zabývali, jsou kulturní vzorce fungující v období normalizace v české společnosti životné a žáci se s nimi do značné míry ztotožňují. Životnost těchto vzorců je ostatně jedním z nejdůležitějších imperativů pro tento typ výuky. Reflexe této situace představuje prvek kontinuity a změny v rámci historického myšlení.

---

<sup>106</sup> Jedná se o dva filmy, které na sebe dějově navazují. *Jak vytrhnout velrybě stoličku* (1977, r. Marie Poledňáková), *Jak dostat tatínka do polepšovny* (1978, r. Marie Poledňáková), oba snímky vznikly v televizní produkci.

<sup>107</sup> HOLÝ, Josef: Televize vánoční. Na okraj obrazovky, *Rudé právo*, 28. 12. 1977, s. 5.

Normalizační rodiny jsou uzavřené do sebe a společenský kontext je mívá. Dokonce ani v ideologicky zatížených seriálech, jako byl například *Okres na severu* (1980, r. Evžen Sokolovský) zachycující okresního tajemníka KSČ Pláteníka, se rodina nestřetává se systémem či režim s rodinami. Konflikt se zpravidla odehrává na individuální bázi (uvnitř rodin nebo mezi rodinami) a teprve skrze tento osobní konflikt „prosvítají“ politické motivy. Společenský kontext není v těchto snímcích příliš viditelný.<sup>108</sup> Příběhy rodin se odehrávají ve zdánlivém bezčase, v totální každodennosti, jejíž rámec je úzkostlivě hlídán a nic jej nenarušuje. Seriálové světy jsou odděleny od každodenního ideologického provozu, s nímž se občané v sedmdesátých a osmdesátých letech setkávali, ideologie je zde přítomna jiným způsobem.<sup>109</sup> Dobový obraz rodiny tak do značné míry souzní se sociologickou diagnózou normalizační společnosti, která ji klasifikuje jako „společnost rodin“, rodina se stává referenčním rámcem vyprávění.<sup>110</sup>

Zobrazování této každodennosti obsahovalo kromě podmínky bezčasu také ideologicko-didaktický apel. Motivy každodennosti oscilovaly mezi potřebou vytvořit fikční svět, s nímž by se dobové publikum mohlo ztotožnit, a snahou vyhovět politickému zadání distribuovat skrze zábavu ideologické obsahy. Normalizační vyprávění tematizující rodinné světy se tak zpravidla pohybuje mezi odrazem sociální praxe a ideologické normy.

## 2.2.4 Normalizační rodina v polistopadové produkci

Stojíme před otázkou, jakou roli hrál obraz rodiny ve formování vyprávění o normalizaci v polistopadové produkci, jakým způsobem navazuje na starší obrazy rodin a jak jej využívala formace tranzice. Klasifikace obrazu rodiny nám může pomoci ve stanovení vzdělávacích strategií spojených s tímto tématem.

---

<sup>108</sup> Irena Reifová mluví v této souvislosti o „romantické“ a „ideologické“ dějové linii, která se soustředí na svět rodin a svět ideologie. Rodinný rámec vyprávění přispívá k snazší stravitelnosti ideologických obsahů. Viz REIFOVÁ, Irena: Pojem popkulturního občanství jako teoretický rámec studia populární kultury v socialistické a post-socialistické společnosti, *Naše společnost* 8, 2/2010, s. 28–35.

<sup>109</sup> Odkazují se zde na koncept „sekundárního ideologického kódu“, viz ČINÁTL, Kamil: Televizní realita normalizace a její ideologický kód. Obrazy zla v normalizačních seriálech a ve filmu, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2009, s. 241–271.

<sup>110</sup> MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno... Některé rodinné důvody sametové revoluce. Sociologický esej*, Praha, SLON 1999.

Polistopadová produkce tematizující normalizační rodinu navazuje v mnoha ohledech na tradici sedmdesátých a osmdesátých let. Týká se to především přežívání tradičních genderových rolí, nebo spíš genderových stereotypů. Například rodina Vítkova z *Báječných let pod psa* (1996) zachovává v podstatě stejný model, jako najdeme v „tatínkovských“ snímcích Poledňákové.<sup>111</sup> Milena Vítková jakoby z oka vypadla Anně (až na to, že už manžela má, nicméně nepraktického a iracionálního), také ona drží rodinu pohromadě, nakupuje, vaří, stará se o děti. Na rozdíl od Anny je ale touto permanentní službou frustrována a své druhořadé postavení v domácnosti (a ve vztahu k svému manželovi) si uvědomuje. Podobný model najdeme i v *Pupendu*: také v rodině Máru a Břečků patří ženy k organizátorům rodinného života, přijímající přes značnou „emancipovanost“ svou podřízenou roli.<sup>112</sup>

Ostatně tato „emancipovanost“ se projevuje především verbálně: ženy jsou ironické, uštěpačné, hádavé, ale nakonec rozhodnutí svých manželů akceptují. V zásadě můžeme na těchto obrazech ilustrovat přežívání genderových stereotypů, byť jsou zde naznačovány jisté posuny směrem k demokratičtějšímu uspořádání rodinných vztahů. „Liberálnější“, nicméně stále dosti tradiční obraz genderu v popkulturních snímcích o minulosti odráží poměrně věrně posuny diskursu české společnosti po roce 1989.<sup>113</sup> Analýza těchto vztahů by měla být založena na pozorném čtení. Na povrchu obrazu totiž vypadají ženy ve vztahu k mužům poměrně rovnoprávně. Iluzivnost tohoto pohledu si můžeme uvědomit teprve při pozorném sledování souvislostí mezi verbálními deklaracemi a skutečným jednáním. Ženy zpravidla v těchto obrazech projevují daleko hlubší empatii a schopnost omezit své potřeby ve prospěch mužů či jiných členů rodiny.

Na rozdíl od dobové normalizační produkce, polistopadové snímky jsou vždy ukotvené do historického času a společenského kontextu (například skrze obrazy státníků, dobové

---

<sup>111</sup> *Báječná léta pod psa* (1997, r. Petr Nikolaev). Více DOMINKOVÁ, Petra: “We Have Democracy, Don’t We?”. Czech Society as Reflected in Contemporary Czech Cinema, in: SARKISOVA, Oksana – APOR, Péter (eds.): *Past for The Eyes. East European Representations of Communism in Cinema and Museums after 1989*, Central European University Press 2008, s. 215–244; viz též ČULÍK, Jan: *Jací jsme. Česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*, Host, Brno 2007, s. 102–104.

<sup>112</sup> *Pupendo* (2003, r. Jan Hřebejk). Také tento film reprezentuje typově odlišná vzpomínání na období normalizace. Rodina Břečků je sice angažovanější než rodina Vítkova z *Báječných let* (Mila Břečka zastává pozici ředitele školy, jeho manželka významnou pozici v umělecké agentuře), nicméně přesto je lze řadit do kategorie „obyčejných lidí“. Rodina Márova reprezentuje skupinu postiženou režimem. Sochař Mára je pro své politické postoje ostrakizován a nedostává žádné významné zakázky. Viz DOMINKOVÁ, c. d., s. 222–223; též MAZIERSKA, Ewa: *European Cinema and Intertextuality: History, Memory and Politics*, Palgrave Macmillan 2011, s. 237–245; ČULÍK, c. d., s. 83–85.

<sup>113</sup> SOKAČOVÁ, Linda (ed.): *Career Family Equal Opportunities Studies on Women and Men in the Czech Labour Market*, Gender Studies 2007, s. 7–8.



zpravodajství vysílající významné události, novinové titulky atp.). Zatímco v normalizační produkci probíhá konflikt uvnitř rodin či mezi rodinami, v polistopadové produkci vstupuje na scénu režim, který rodiny udržuje pod tlakem. Rodina Vítkova trpí permanentním strachem z dogmatického ředitele Šporka, místního stranického bosse s velkým vlivem, rodina Břečků, ačkoli se angažuje v rámci systému, čelí neustálé nejistotě, zda nebude její loajalita odhalena jako neupřímná a oni tak přijdou o svá privilegia.

Specifickou pozici v polistopadových komediích o rodinách zauímají *Pelišky* (1999, r. Jan Hřebejk). Příběh rodin Šebkových a Krausových symbolizuje odlišnost politických identit ve společnosti (antikomunista Kraus, komunista Šebek) a zároveň ale stabilitu genderových rolí a instituce rodiny, která se jeví jako důležitější a trvanlivější než pomíjivé politické režimy. Už recenzenti snímku upozornili na historické nepřesnosti, které se v Hřebejkově obrazu vyskytují. Nejde o žádné maličkosti, ale o zásadní připomínky. Ve filmu prakticky absentuje politika. Nedozvíme se nic o pražském jaru, reformních komunistech, veřejném dění, Dubčekovi. Vyprávění se soustředí pouze na rodiny,<sup>114</sup> Deformace kontextu s sebou nese vytěsnění veškerých potenciálně konfliktních témat, respektive vede k jejich redukci na akceptovatelnou rovinu sousedských sporů. Jan Čulík se domnívá, že ačkoli se film hlásí formálně k popisu konce šedesátých let, zachycuje spíše atmosféru let sedmdesátých.<sup>115</sup> Tímto soustředěním se na rodinu a vytěsněním politiky se *Pelišky* blíží spíše „normalizačnímu“ než „polistopadovému“ narativu.

Podobně jako v předlistopadové produkci, kde rodina sloužila jako rámec, skrze nějž se sdělovaly publiku složitější obsahy, také v polistopadové tvorbě slouží rodina jako platforma pro vyprávění „velkých narativů“. Jen namísto ideologických obsahů typických pro normalizaci se v polistopadové tvorbě artikuluje antikomunistický příběh novodobých českých dějin, tj. příběh o „nich“ (komunistech, utlačovateli) a o „nás“ (obyčejných lidech, obětech). Zároveň je ovšem rodina nástrojem k překonání tohoto narativu. Skrze rodinu se tematizuje postoj vůči režimu a různé strategie, jak se s ním vypořádat. Rodina překonává a sjednocuje politické napětí (spojení rodiny Šebkových a Krausových prostřednictvím sňatku). Specifické vyprávění o minulosti využívající rodinný rámec může být vnímáno jako typický reprezentant „formace tranzice“, jako

<sup>114</sup> PTÁČEK, Luboš: *Jejich pelech a naše pelišky. O rodině a národní identitě*, Cinepur 8/1999, č. 13, s. 20–23.

<sup>115</sup> ČULÍK, Jan: *Jací jsme. Česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*, Host, Brno 2007, s. 192–197.

strategie kolektivní paměti některých skupin české veřejnosti „zapomenout“ nelichotivou minulost, tedy jejich modus vivendi s normalizačním režimem, který nezapadá do nového politického rámce devadesátých let (viz výše).

„Prorodinná“ orientace populárních snímků nabízí různá čtení. Můžeme ji vnímat jako nedůvěru vůči konceptu klasické občanské společnosti, nikoli snad „geneticky“ zakódovanou v identitě české společnosti, ale reagující na specifickou podobu postkomunistické transformace, která byla spojena s protekciónářstvím, tunelováním a dalšími negativními jevy promítajícími se do sociální i kulturní sféry společnosti.

Suzane Radstoneová a Katharina Hodgkinová upozorňují na specifickou funkci filmu, které jako médium nabízí širší rejstříky zobrazení reality (juxtapozice, flashbacky, obecně filmové výrazové prostředky) než tradiční média. Film může podle nich poskytovat nový metaforický jazyk, který nabízí ne-lineární způsob psaní, vymaňující se z teleologie narativních struktur. Typickým příkladem využití těchto možností je podle nich *Dead Man* (1995, r. Jim Jarmusch), který zdánlivě volí tradiční žánr westernu, ale jehož výrazové prostředky žánrová pravidla nerespektují.<sup>116</sup> Z tohoto hlediska představují rodinné komedie naprostý protiklad – jde o velice konzervativní a z filmařského hlediska nepříliš nápadité vyprávění příběhu spíše tradičními způsoby. Všechny námi sledované filmy kladou důraz na naraci, dialogy, přísnou linearitu příběhu. S trochou nadsázky by se dalo říci, že spíše než o filmy jde o zfilmované divadelní hry.

## 2.2.5 Nostalgie – klíč k problému?

Pokud charakterizujeme polistopadovou produkci, nemůžeme minout fenomén (n)ostalgie (tedy specificky postkomunistická verze nostalgie), která nemusí být přímo spojena se soudržnými politickými narativy, ať už kritickými či „prokomunistickými“. Nostalгии lze vnímat v užším nebo širším rámci. Ten první je založen na představě o nostalgii jako formě estetického cítění. Nostalgicky zaměřené vzpomínání podle něj nepředstavuje soudržný narativ, ale spíše torzovité a

---

<sup>116</sup> HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 13–15.

nespojité „ostrůvky paměti“ vázané zpravidla na různé artefakty, konkrétní zábavní pořady či populární ikony nebo na výrobky či značky spojené s komunistickým režimem.<sup>117</sup>

Ve svých úvahách se ovšem kloním k širšímu pojetí nostalgie, které reprezentuje Svetlana Boymová.<sup>118</sup> Podle Boymové zasahuje nostalgie širší sféru než jen estetické cítění. V jejím pojetí představuje odvrácenou tvář moderny, janusovsky rozpolcenou mezi uctíváním pokroku a jeho odmítáním. Boymová tvrdí, že nostalgie ve věku moderny představuje nostalgii vzpoury proti ideji času a pokroku a touze po „jiném“ čase a „jiném“ místě, po idylickém čase dětství. Odlišuje dva typy nostalgie – reflexivní a restaurativní, které se liší mírou kritičnosti vůči této touze. Pokusil jsem se tyto odlišnosti shrnout v tabulce 4.

Tabulka 4: Reflexivní a restaurativní nostalgie podle Svetlany Boym

	<i>Reflexivní nostalgie</i>	<i>Restaurativní nostalgie</i>
Vztah k přítomnosti a minulosti	Rozpolcenost. Snaha vyřešit rozpor mezi touhou a skutečností, snaha „obývat“ více prostorů najednou.	Odmítání. Snaha po nastolení „ztraceného zlatého věku“, odmítnutí přítomnosti.
Noetická východiska	Skepse k poznání. Odmítání „velkých teorií“, důraz na detail.	Majetnictví pravdy. Vysvětlení minulosti i přítomnosti na základě jednoduchých teorií o spiknutí.
Etická východiska	Respekt k pluralitě.	Touha po jednotě.
Politické dopady	Introspektivní orientace, nemá bezprostřední politické důsledky.	Snaha po ovlivnění okolí, restaurace nacionálního narativu.

Nostalgický koncept Boymové prověří analýza divácké recepce na portálu csfd.cz. Vstupní hypotézu zakládám na předpokladu, že ve sledovaném vzorku veřejnosti převládá reflexivní nostalgie, která nemá primárně politickou intenci, ale je „pouze“ výrazem nejistoty současného světa a útekem k „dětským jistotám“ a k době, kdy identita byla něco samozřejmého, co nebylo třeba obhajovat a vůbec tematizovat. S touto tezí budu dále pracovat v didaktické části práce. Na význam „socialistické zkušenosti“ pro formování postojů značné části obyvatel „postsocialistického světa“ v transformaci devadesátých let 20. století, na trvanlivost těchto postojů a zároveň na specifickou formu využití této zkušenosti pro formování politických identit morálním slovníkem (v němž je obsažen mix odsouzení i touhy po minulém režimu) upozorňují i antropologové zkoumající v devadesátých letech 20. století postsocialistické společnosti. Na

<sup>117</sup> FRANC, Martin: Ostalgie v Čechách, in: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.): *Kapitoly z české demokracie po roce 1989*, Paseka, Praha – Litomyšl 2008, s. 193–216.

<sup>118</sup> BOYM, Svetlana: *The Future of Nostalgia*, Basic Books, New York 2001.

rozdíl od Boymové, která vnímá nostalgii jako výraz ztráty kulturní identity, tento koncept v sobě obsahuje i politickou intenci.<sup>119</sup> Tuto adaptabilitu ovšem nemusíme spojovat pouze s obdobím transformace v devadesátých letech, její kořeny můžeme hledat i v období státního socialismu a nefunkčního státu, který si sice monopolizoval služby a zásobování, ale nedokázal je realizovat ke spokojenosti občanů. Rozpor mezi Hannovým pojetím a Boymovou představou ovšem není nutné vnímat jako nepřekonatelný. Politická dimenze nostalgie nemusí mít nutně agresivní, „restaurativní“ povahu, ale může působit jemněji, jako možnost, která se stává skutečností jen v některých situacích.

#### 2.2.6 Alternativy k „rodinné“ perspektivě normalizace

Rodinná perspektiva vyprávění o normalizaci má ovšem i své alternativy, ne třeba tak divácky oblíbené, ovšem nabízející odlišný pohled na sledované období. V první řadě je to žánr kritických sociálních snímků ze sedmdesátých a osmdesátých let. Přestože prostory ke kritické reflexi sociální praxe byly poměrně úzké, nacházeli někteří tvůrci odvahu i příležitosti k vytváření obrazů mimo oficiální ideologické rámce. Takovým obrazem může být třeba snímek *Panelstory* (1979, r. Věra Chytilová), kde obří rozestavěné sídliště s nefungující infrastrukturou je metaforou nefunkčního systému. Do mikrosvětů rodiny vstupuje v tomto případě vnější svět institucí, které nejsou sice prvoplánovitě politické povahy (může jít třeba o bytový podnik, stavbyvedoucího či vedoucího prodejny), ale přece narušují mikroklima rodiny a vnášejí do něj „vnější“ konflikty. Takovéto snímky ovšem ani ve své době nebyly příliš divácky oblíbené a nepředstavovaly tak hegemonní narativ.

Pochopitelně nemůžeme pominout rozsáhlou dokumentární tvorbu, která sice také nemá u diváků takovou oblibu jako mainstreamové popkulturní produkty, ale z didaktické perspektivy vytváří zajímavý komplement nabízející obrazy rodiny zcela odlišné od popkulturní produkce. Z široké palety této skupiny se soustředím především na časosběrný dokument Heleny Třeštíkové *Manželské etudy* (1987, TV, r. Helena Třeštíková). Tato série dokumentů mapuje pět let v životě manželských párů, které uzavřely sňatek v jeden den. Vesměs se jedná o mladé lidi, kteří nemají potřebné zázemí, do vztahu vstupují překotně a jejich soužití je obtížné a řada těchto

---

<sup>119</sup> HANN, Chris M. (ed.): *Postsocialism: Ideals, ideologies and practices in Eurasia*, Routledge, London – New York 2002.

svazků se rozpadne. Režisérka sleduje jejich domácnosti jakoby z odstupů, nehodnotí, nechává mluvit aktéry, zachycuje typické situace. Její cyklus představuje důkladnou studii každodennosti rodin (a v širším slova smyslu života v období normalizace), která výrazně kontrastuje s idylickými obrazy popkultury.<sup>120</sup> Tyto obrazy můžeme považovat za ilustraci sociální praxe, v opozici vůči obrazu šťastné a spokojené rodiny, ke které se vztahují jak dobové ideologické instrukce, tak současné paměťové figury.

Jiný, zcela odlišný, ovšem z hlediska divácké recepce také nepříliš vlivný typ vyprávění představovala ideologická produkce. Tedy příběhy, ve kterých ideologický kód nebyl filtrován rodinným rámcem, ale ideologie se zde nacházela v koncentrované podobě.<sup>121</sup> Takových snímků ovšem mnoho nebylo, postrádaly totiž jak vstřícnost vůči diváckým očekáváním (lehkost, zábava), tak „artový“ charakter, pro který by je ocenil alespoň náročný divák. Příkladem takového snímku může být politická agitka *Hroch* (1973, r. Karel Steklý), zesměšňující představitele pražského jara.<sup>122</sup> Také tyto obrazy můžeme případně použít jako „přímou řeč“ režimu, ilustraci jeho ideologických východisek.

V dalších částech této kapitoly se zaměřím na diváckou reflexi výše zmíněných snímků. Jak už jsem psal výše, hlavním zdrojem pro mě byl webový portál csfd. Analyzoval jsem filmy *Báječná léta pod psa*, *Pelišky*, *Pupendo* a pro srovnání i oblíbenou normalizační komedii *Jak vytrhnout velrybě stoličku*.

---

<sup>120</sup> Blíže viz ŠKAPOVÁ, Zdenka: *Jaký byl a jaký je hrdina českého dokumentu: manželské etudy: zásadní projekt Heleny Třeštíkové*, Technická univerzita v Liberci, Liberec 2006.

<sup>121</sup> K diferenciaci ideologických obsahů v normalizační tvorbě viz ČINÁTL, Kamil: *Televizní realita normalizace a její ideologický kód. Obrazy zla v normalizačních seriálech a ve filmu*, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla, Casablanca – ÚSTR*, Praha 2009, s. 241–271.

<sup>122</sup> Blíže KOURA, Petr: *Filmy smíchu a zapomnění. Obraz „pražského jara“ v českém hraném filmu z období „normalizace“*, Soudobé dějiny 3–4/2008, s. 575–606.

### 2.2.7 Báječná léta pod psa

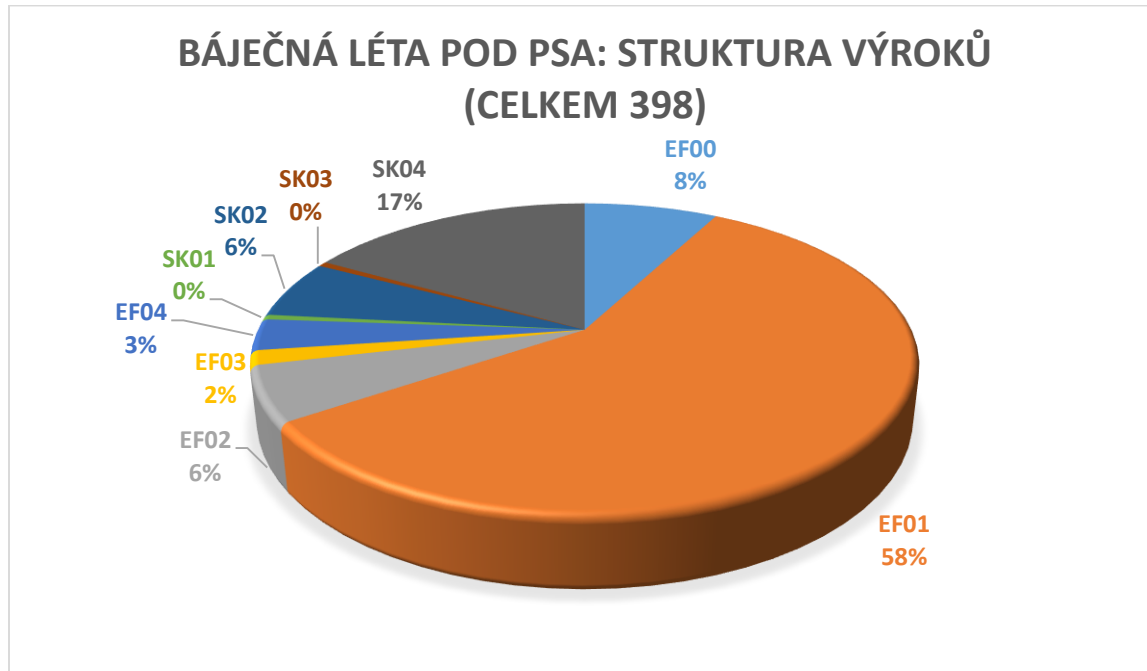
Graf 2: Báječná léta pod psa: statistika kódovaných výroků 2003–2014: celkem 398 kódovaných výroků z 315 komentářů.



Graf 3: Báječná léta pod psa: struktura výroků EF a SK



Graf 4: Báječná léta pod psa: struktura výroků



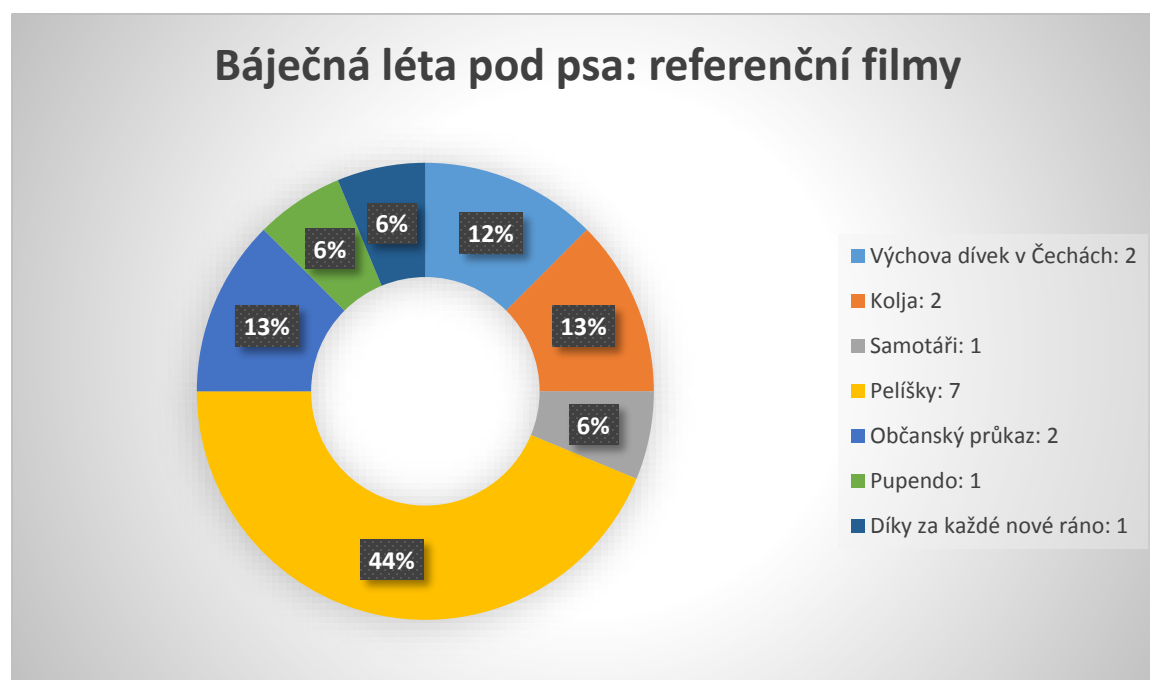
Ke dni 31. 12. 2014 bylo na portálu k filmu *Báječná léta pod psa* 362 komentářů, po očištění tohoto souboru jsem pracoval se souborem 315 komentářů, ve kterých jsem identifikoval 398 výroků. Z grafu 3 je zřejmé, že většina výroků se týká estetických a filmových kvalit filmu (76 %), menšina je věnována otázkám společenského kontextu filmu (tématu nebo různým společenským kontextům, hodnocení minulosti atp.). Z výroků vyjadřujících se k estetickým a filmovým kvalitám převládají pozitivní výroky (203 výroky, tj. 76 % ze všech výroků EF – celkem 303). Minimum výroků zdůrazňujících osobní prožitek filmu naznačuje jistou relativitu pozitivního hodnocení. Z analýzy výroků vyjadřující se ke společenskému kontextu filmu vyplývá, že naprosto převažují výroky hodnotící éru komunistického režimu negativně. Celkem je v této kategorii (SK04) 67 výroků, tj. 70, 5 % z výroků věnovaných společenskému kontextu (celkem 95-kategorie SK01-SK04), což ale představuje jen 17 % ze všech klasifikovaných výroků (398). Prakticky se nevyskytují výroky vyjadřující se pozitivně o minulém režimu (2 výroky z 398). I v takovém případě šlo o „slabé výroky“, které měly větší vazbu na kritiku současnosti než na adoraci minulosti:

*Já bych se pro svůj klid klidně angažoval, rozhodně to bylo lehčí než jako dnes lézt do managerských análů, kam se stojí fronty!* (uživatel biergof, 18. 11. 2014)

Převládajícím typem výroků a vlastně i celých komentářů je pozitivní ocenění filmu bez vazby na hodnocení tématu. Hodnocení minulosti není v diskursu tohoto filmu primární. Typický komentář oceňoval zpracování snímku a především výkony herců, zdůrazňoval zábavnost, ale film nehodnotil příliš vysoko:

*Celkem zajímavý film, který mě ale nikdy moc neoslovil. Určitě stojí za to se na něj podívat, ale pro mě je to prostě jen průměr. Možná je to tím, že jsem film viděl v dost nízkém věku, nechápal jsem ho a dnes mu jen pomalu přicházím na chuť. Uvidíme časem... Čtvrtou hvězdičku přidávám za skvělé zpracování a vynikající herecké výkony.* (uživatel Hermi, 18. 9. 2012)

Graf 5a: Báječná léta pod psa: referenční filmy



Film *Báječná léta* obecně není příliš srovnáván s jinými filmy, v jeho případě nelze mluvit o výrazném referenčním snímku. V celkovém množství 398 výroků pouze 16 bylo věnováno srovnání s jinými filmy (což znamená, že pouze 2 % komentátorů považovali za nutné uvést

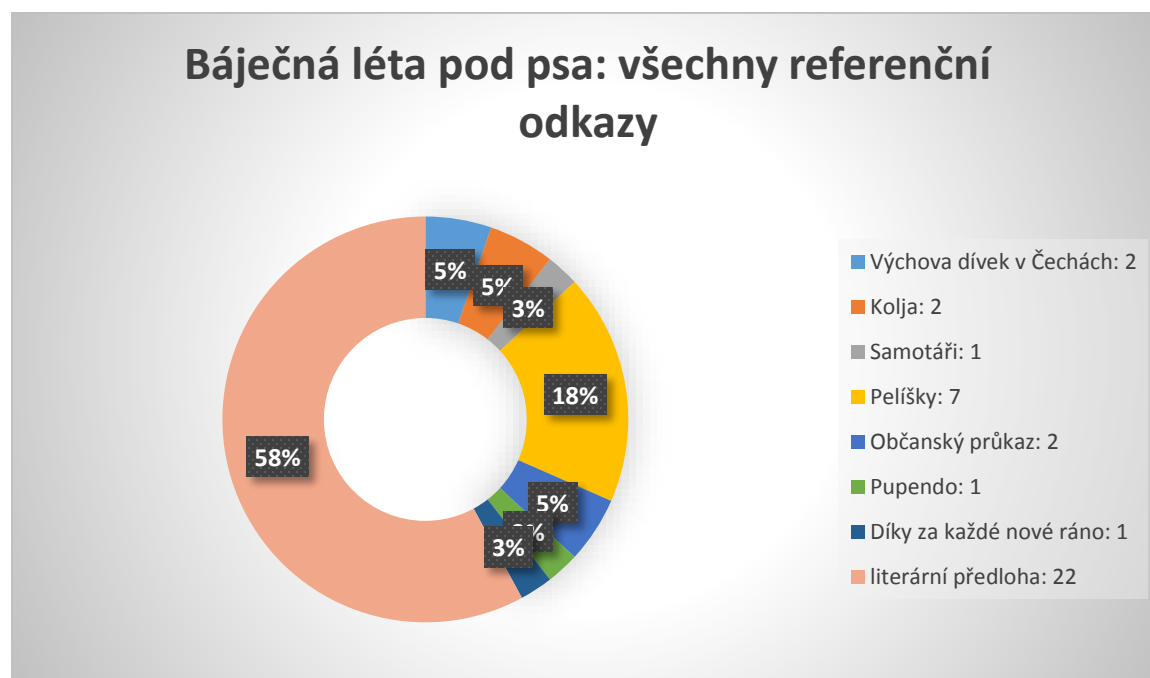


nějaký referenční snímek). Z této skupiny vystupují především *Pelíšky* (celkem v sedmi případech). V kombinaci s relativně slabým diváckým zájmem tak můžeme *Báječná léta* prohlásit za snímek, který stojí na okraji diváckého zájmu.

V tomto konkrétním případě totiž hlavní referenční plochu představovala literární předloha. Vztah zachycuje graf 5b. Nezanedbatelným faktem je také skutečnost, že tato Vieweghova předloha patřila donedávna do literárního kánonu a do povinné četby k maturitě. Ne vždy to ale znamenalo pozitivní hodnocení:

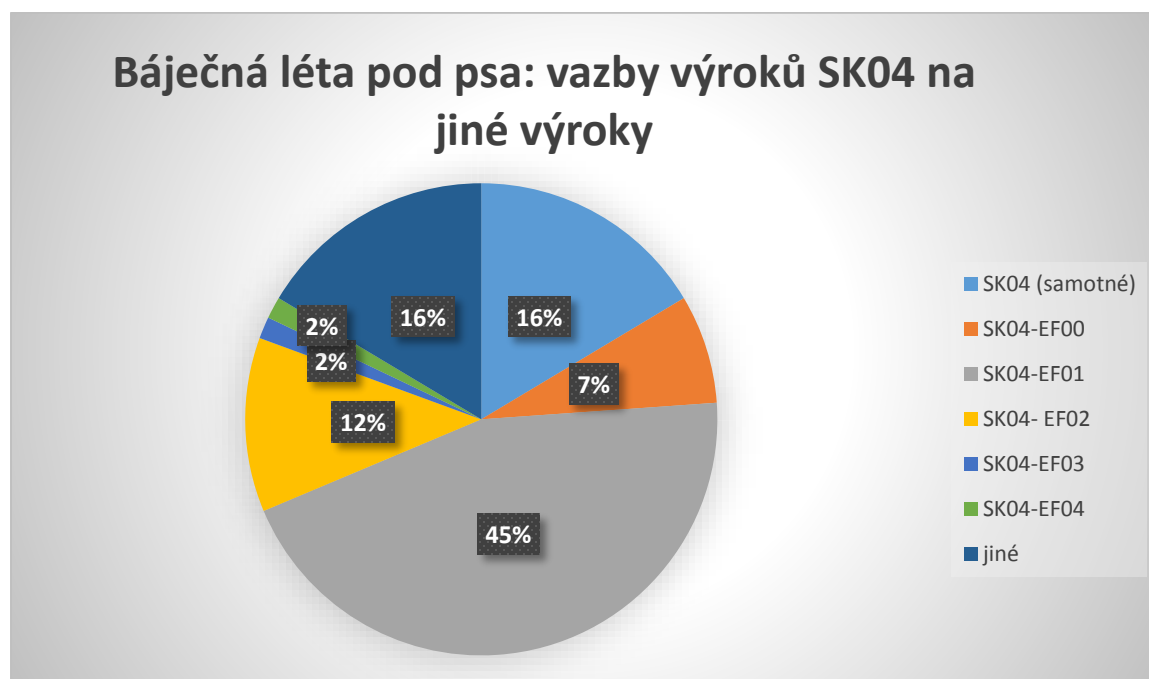
*Film jsem viděl jen proto, že jsem si vybral knihu k maturitě. Dodnes toho velice lituji. Kniha mě vůbec nezaujala a filmové zpracování mě strašně nudilo.* (uživatel MorraEddie, (19. 10. 2011)

Graf 5b: *Báječná léta pod psa*: všechny referenční odkazy



Hodnocení knihy i filmu kolísalo, stejně jako určení toho, které médium bylo primární. Lze jen konstatovat, že existence literární předlohy neměla na oblibu snímku příliš velký dopad, což vyplývá i ze srovnání obliby snímku s obdobnými filmy této kategorie.

Graf 6: Báječná léta pod psa: Vazby negativních výroků o minulém režimu (SK) na ostatní výroky



Nejčastěji se negativní hodnocení minulého režimu (kategorie SK04) vázala s pozitivním hodnocením filmových kvalit snímku (Kategorie EF01) – 45 % (30 případů). Méně častá byla vazba na negativní hodnocení snímku (EF02, pouze 12 %, 8 hodnocení) a jeho neutrální hodnocení (EF00 – 7 %, 5 hodnocení). Zajímavé je, že v 16 % případů (11 výroků z celkového souboru) se vyskytovala pouze negativní vymezení vůči minulému režimu, bez jakékoli další vazby. To znamená, že pro 11 komentářů z celkového počtu 315 sledovaných (tj. 4 % sledovaného vzorku) sloužil film pouze jako expozice pro verbalizaci negativních postojů k režimu. Toto velmi kritické vymezení vyčnívá i v prostředí sledovaného souboru, který je vůči minulému režimu kriticky naladěný, což ilustruje mizivé množství zmínek o něm. Tuto skupinu (komentáře, které byly klasifikovány pouze v kategorii SK04) bych označil za tvrdé antikomunistické jádro, které prosazuje prioritu eticko-politického hodnocení i v rámci diskursů, které jsou primárně orientovány jinak (v tomto případě především na hodnocení kvality filmů).

*Jeden si mnohem víc váží, že máme demokracii s pitomými politiky, když vidí, jak to bylo. Moc pěkně uděláno.* (uživatel F1, 29. 7. 2009)

V tomto komentáři se zároveň zrcadlí další typický rys přístupu k minulosti – a to spojení s kritickým přístupem k současnosti („pitomí politici“).

Výše už jsem naznačil minoritní zájem uživatelů o společenská témata přesahující rámec filmové analýzy (kvalita režie, kamery, herecké výroky, příběh), tímto konstatováním bych ovšem nerad skončil. Výroky vztahující se ke společenskému kontextu totiž ukazují zajímavé skutečnosti, především spojení kritického postoje k minulosti s kritickým postojem k současnosti. Uživatel portálu csfd tak neodpovídá představě „primitivního antikomunisty“, vnímajícího minulost a současnost v manicheistickém diskursu zlo – dobro, která ve veřejné debatě často zaznívá.

### Protetická paměť a pamětnické perspektivy

Uživatelé přijímají zcela samozřejmě skutečnost, že filmy utvářejí vztahování k minulosti. Analýza komentářů potvrzuje tezi Alanis Landsbergové o protetické paměti. Diváci to většinou vědomě nereflektují, ale považují filmy za jakési „stroje na paměť“, které pomáhají dodávat vzpomínky především mladým generacím, jež postrádají přímou pamětnickou zkušenost. Skrze mediální paměť se zmocňují minulosti, přivlastňují si ji a získávají tak identitu a místo v kolektivu pamětníků.

*Úsměvná exkurze do "nedávné" minulosti osloví nejen pamětníky, ale i publikum "bez paměti".*  
(uživatel petr12, 22. 2. 2011)

Pamětnická perspektiva je konvencí, na které se ovšem shodují i uživatelé z mladé generace, kteří tuto konstrukci bezproblémově přijímají.

*Tenhle film jsem si opravdu velice oblíbil. Ikdyž jsem tu dobu, o které vypráví nezažil, tak jsem si jistý (i podle vyprávění), že to všechno kdysi takhle chodilo.* (uživatel Cejny, 26. 7. 2010)

Představy o minulosti ovšem nebývají přesné a podléhají schématům:

*Nezažil jsem tu dobu, ale vím o ní hodně z vyprávění a opravdu to tak kdysi chodilo. Kdo nebyl ve straně nebo se neangažoval, ten měl problémy. Přinejmenším nemohli na vysokou školu, v horším případě skončili ve vězení nebo v pracovních táborech... Samotný film se mi líbil a patří k tomu lepšímu porevolučnímu, ale víc jak na 4 hvězdičky to prostě není. 75%.* (uživatel heyda, 27. 5. 2010)

Období komunistické vlády zde splývá do jednoho celku, uživatel nerespektuje jeho odlišné vývojové fáze.

### Vnímání minulosti

Ocenění filmu jako obrazu minulosti kolísá mezi jeho přijetím a kritikou jeho intence. Určité množství komentářů si stěžuje na málo kritický postoj filmu vůči historické realitě sedmdesátých a osmdesátých let.

*/.../ V důsledku mi pak ale vyobrazení hrůzných aspektů reálného socialismu přijde málo děsivé, autentické a syrové a vyobrazení těch absurdně komických aspektů téhož režimu málo originální. Prostě je to taková další česká filmová komedie... (uživatel BDMarty007, 12. 7. 2008)*

Daleko častější je ovšem pozitivní přijetí obrazu. V komentářích se často objevují adjektiva „laskavý“, „hořký“, „hořkosladký“ atp., naznačující ambivalenci normalizační éry.

*/.../ Nikdo z dalších herců určitě nesnižuje hodnocení hereckých výkonů, samozřejmě ani postava Kvída, která dodává filmu laskavý humor a zejména zlehčuje těžkou dobu komunismu, ve které se děj odehrává. Petru Nikolaevovi se povedlo to, co umí jen málo režisérů: šedou dobu normalizace dokázal popsat komicky, ale nedělá z toho žádnou frašku. Divák se mnohdy pousměje a snad jen při sledování postavy Vladimíra Javorského si zanádá na zlou dobu a nechá se na chvíli unést špatnými vzpomínkami na poměry před revolucí. Dá se tedy říci, že se režisérovi povedl kompromis, který neurazí tím, že vážné téma podává nevážně./.../ (uživatel Jufonka, 26. 10. 2007)*

Normalizace je popisována jako doba všednosti, bezvýraznosti, stereotypnosti. Mnozí uživatelé kladou důraz na represivní rozměr režimu a nostalgické postoje, známé třeba z diváckých diskusí pod seriálem *Vyprávěj*, se zde téměř nenacházejí:

*Normalizace byla dobou nekončícího traumatu pro všechny. Ne svou perzekucí, ale svou šedou skutečností a následným omezováním svobody a jejích základních atributů. Svým "sametově nemravným" lámáním charakterů a páteře. (uživatel sportovec, 20. 10. 2007)*

*Výborný výkon Ondřeje Vetchého a obraz komunistické hrůzovlády u nás. (uživatel WordUp, 30. 1. 2009)*

Moralizující hodnocení minulosti se objevuje i u mladých uživatelů bez přímé zkušenosti:

*Bohužel u mě hodnocení snímku bylo hodně ovlivněno mou averzí na dobu ve které se film odehrává. Dnes, ač jsem relativně mladý nesnáším tuto dobu a nesnáším jak lidi byli nuceni se chovat a přetvařovat a jak věřili vlastním lžím. Občas jsem se u filmu nasmál, ale příběh mi přišel spíše smutný (uživatel Marat, 24. 11. 2006)*

Recepce snímku byla podle tohoto komentáře výrazně ovlivněna velmi vyhroceným negativním vnímáním minulosti. Lze jen spekulovat o důvodech takto vyhroceného postoje, ovšem představuje skutečnost, se kterou bychom měli počítat. K těmto postojům se vrátím v části o dopadech analýzy pro didaktiku.

### Politika paměti

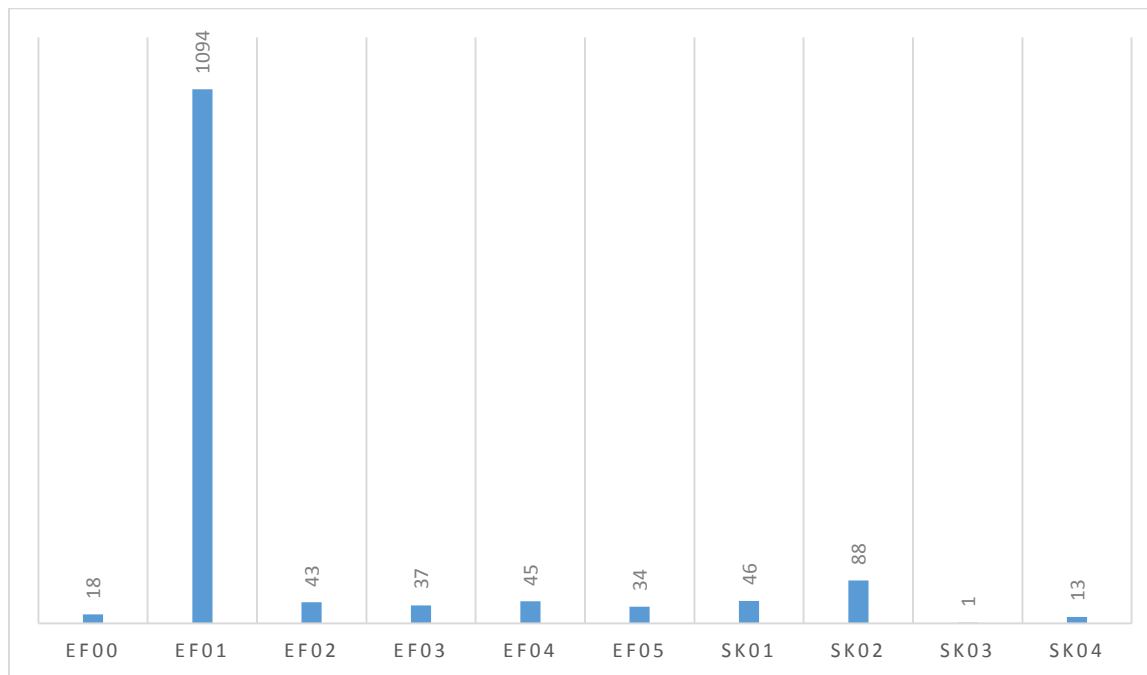
V tomto souboru komentářů není příliš mnoho reflexivních výroků, které jdou za hranu „pouhého“ vymezení se vůči filmu či době, o které pojednává. Jeden z mála výroků, který tuto intenci má, se zaměřuje na hodnocení doby a filmu jako politicko-výchovnému nástroji kultivující historickou paměť směrem k (pro něj) žádoucím hodnotám:

*/.../ A filmů kritickým vůči normalizaci není pořád dost - kvůli tomu taky televize donekonečna omílají pořád filmy poplatné normalizačnímu režimu - plné úplných pitomostí a nelogičností - což je velmi deprimující - takže i tak díky, že to vůbec natočili a že to celé dává tak nějak smysl a ukazuje to tu dobu, jak tehdy věci opravdu byly. /.../. (uživatel Lapacka, 8. 3. 2012).*

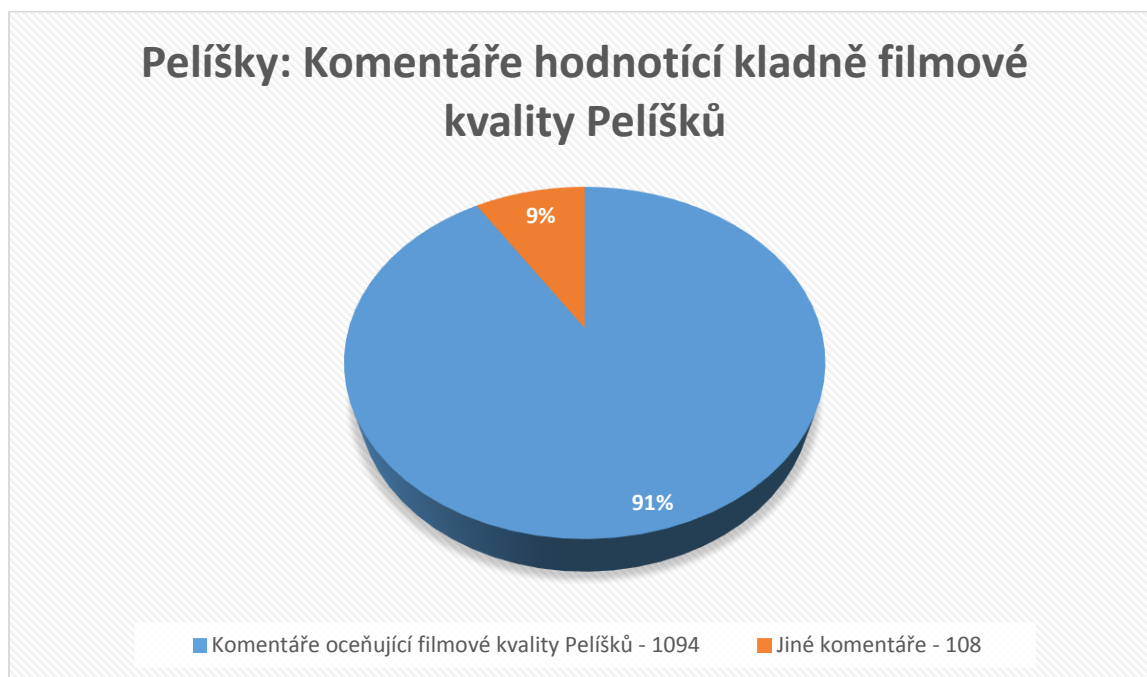
Absence politicky motivovaného vymezování by mohla ukazovat na nostalgickou intenci diváckých komentářů spíše v její reflexivní podobě. Jak je výše ukázáno, tyto politické rozměry jsou často spojovány s „juniorskými“ nicky, tedy s uživateli, kteří se deklarují jako ne-pamětníci.

### 2.2.8 Pelíšky

Graf 7: Pelíšky: statistika kódovaných výroků 2003–2014: celkem 1419 kódovaných výroků z 1202 komentářů



Graf 8: Podíl kladných hodnocení v celku výroků (1094 z 1202)



Mezi lety 2003–2014 jsem zaznamenal na csfd ve vztahu k *Peliškům* celkem 1478 komentářů, po očištění jsem pracoval se souborem 1202 komentářů, ve kterých jsem identifikoval 1419 výroků. Vzhledem k tomu, že v kategorii SK03 (pozitivní vyjádření k režimu) byl pouze jeden výrok, z přehledu jsem ji vypustil. Naopak jsem zavedl speciální kategorii (pouze pro tento snímek) kategorii EF05, která vyjadřovala, zda byl film zmíněn v souvislosti s Vánocemi (ať už v pozitivním, či v negativních souvislostech).

Naprostá většina výroků směřovala k pozitivnímu ocenění filmu, celkem 77 % všech výroků. Jejich význam ještě vzroste, vymezíme-li komentáře obsahující pozitivní hodnocení filmu vůči těm ostatním. Pouze 9 % všech uživatelů explicitně nezmínilo, že se jim film líbí (graf 8). Komentáře k *Peliškům* byly zpravidla velmi krátké, většina komentářů obsahuje pouze jeden výrok, a to zpravidla emocionálně podbarvené obdivné konstatování o kvalitě filmu. Ze stovek podobných výroků jsem vybral tento:

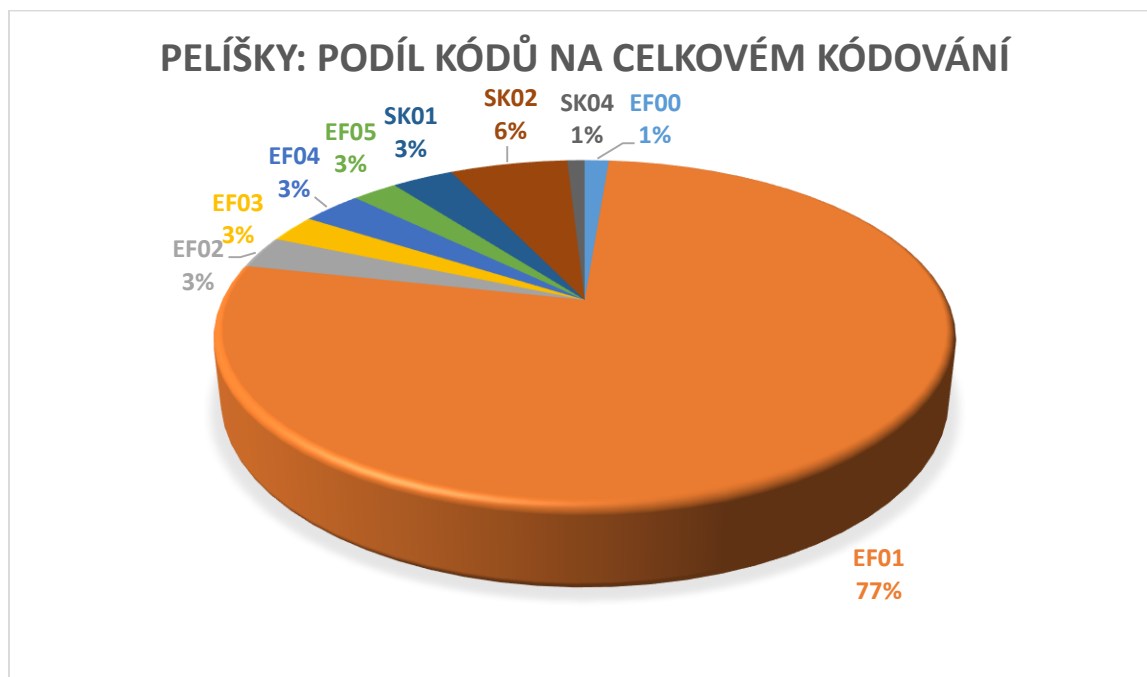
*Tuhle komedii hodnotím jako KLENOT České kinematografie polistopadové éry. Excelují tu snad všichni co tu hrají, a ty "hlášky" se fakt ujaly, jedním slovem - Nádhery! 100% (uživatel Brusíček, 25. 2. 2011)*

Zdůrazňuje se v něm výjimečnost *Pelišků* v kontextu ostatních filmů a užívá expresivních vyjádření (často též „perla“, „skvost“, „legenda“). Kromě obligátního ocenění hereckých výkonů (Kodet, Donutil, Polívka, Stašová) se v těchto pozitivních komentářích objevuje fenomén filmových „hlášek“, tj. citátů, které zlidověly.

Graf 9: Pelíšky: poměr výroků EF a SK



Graf 10: Pelíšky: podíl jednotlivých kódů v celku kódování



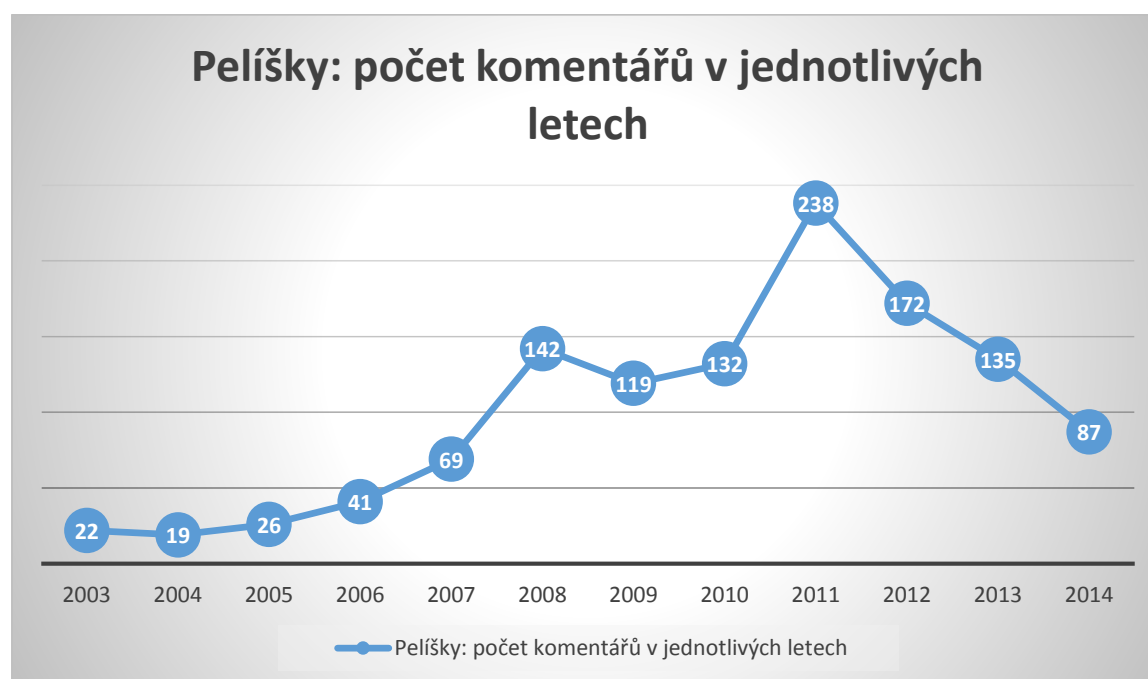


Dominance výroků EF nad výroky SK je patrná i z grafu 9. Ten naznačuje, že uživatelé zpravidla nespojují recepci filmu s nějakými asociacemi ve vztahu ke společenskému kontextu a vnímají ho více jako svébytné, autonomní filmové dílo. Pouze minimu uživatelů byl film lhostejný (1 % výroků) nebo ho hodnotili negativně (3 % výroků). Relativně malý počet výroků kategorie EF03 (zdůraznění vlastního prožitku) je třeba hodnotit v kontextu obdivných, ale příliš stručných komentářů. Explicitně tento obdiv sice zmínilo pouze 37 uživatelů, ovšem obdivný charakter většiny komentářů EF01 naznačuje vysokou míru osobního prožitku, kterou patrně neměli uživatelé zapotřebí v krátkých komentářích explicitně zmínit.

*Kolik mi bylo? cca 10 let a náhodou jsem viděl ukázky filmu Pelíšky v televizi a říkám "Mami, jdeme na to do kina?" Film, který jsem viděl stokrát a ještě stokrát uvidím, protože jeho efekt bude pořád stejný!* (kukuuuc10, 15. 6. 2012)

Ačkoli komentář uživatele kukuuuc10 nesplňoval formální podmínky zařazení do kategorie EF03, přesto je z něj patrná vysoká emocionální působivost filmu.

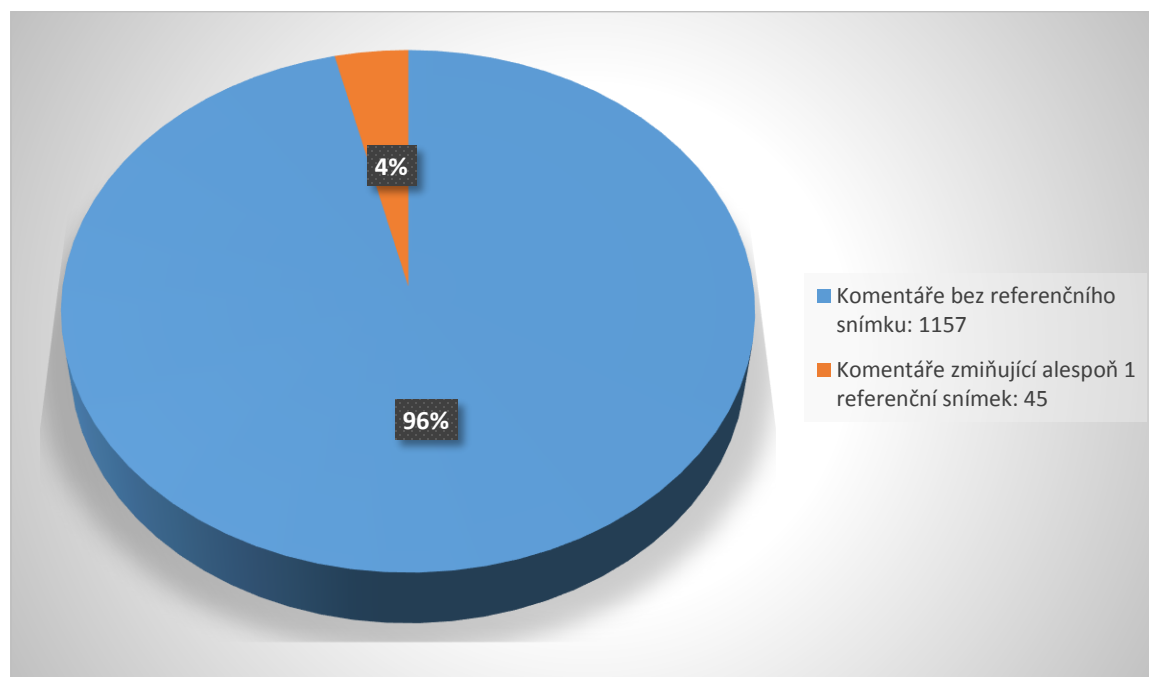
Graf 11: Pelíšky: počet komentářů v jednotlivých letech 2003–2014



Relativně nízký počet výroků EF04 naznačuje, že *Pelišky* nemají žádný výrazný referenční film. *Pelišky* jako vánoční film zmínilo 34 uživatelů, ovšem je nápadný nárůst komentářů během Vánoc v letech 2008–2012, kdy tento „pelíškovský boom“ vrcholí (viz graf 11). Z komentářů kategorie SK zaujme na první pohled především nízký počet výroků explicitně se vyjadřujících k minulosti. Jde pouze o 13 výroků hodnotících minulost negativně (1 % z celku), většina výroků týkající se minulosti zdůrazňuje (údajný) realistický obraz doby, který film poskytuje (88 výroků, 6 % z celku).

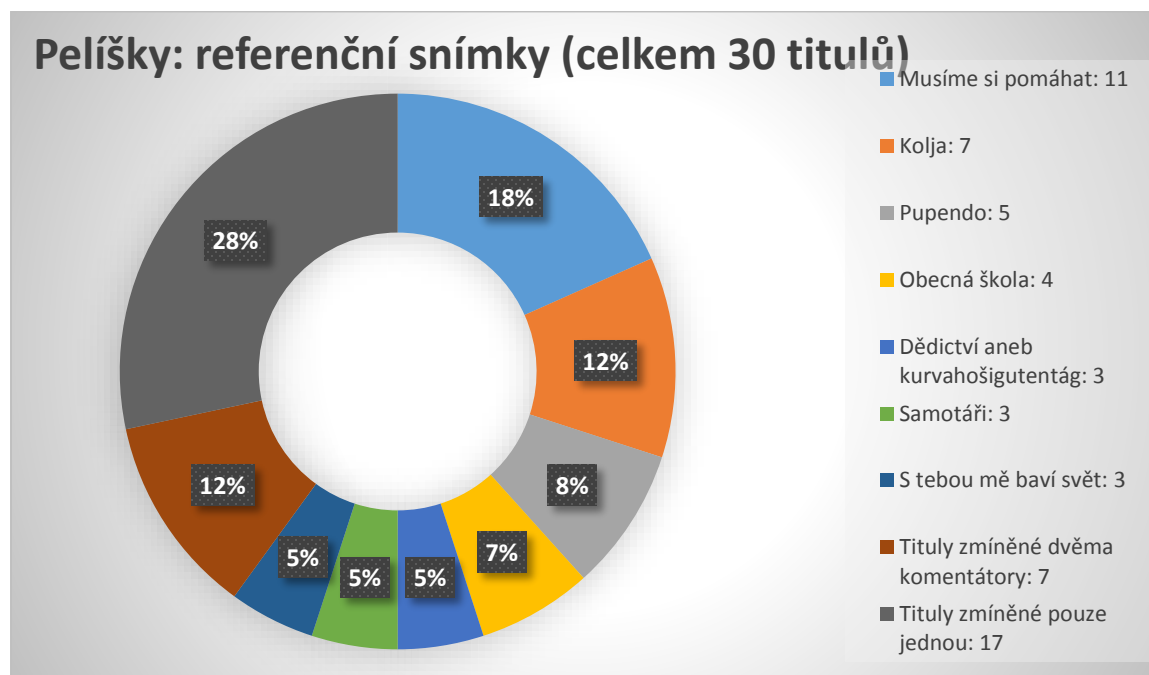
## Referenční snímky

Graf 12: *Pelišky*: Počet komentářů zmiňujících alespoň 1 referenční snímek



Už z grafu 9 vyplývá minimální potřeba porovnávat *Pelišky* s jinými filmy, Graf 12 tento postřeh rozvádí a ilustruje. Pouze 45 uživatelů srovnávalo snímek s nějakými jinými filmy. Mnozí uživatelé uváděli více referenčních snímků, celkem se v těchto hodnoceních objevil 67x nějaký referenční snímek. Celkem bylo zmíněno 30 titulů české i světové kinematografie.

Graf 13: Pelíšky: Referenční snímky



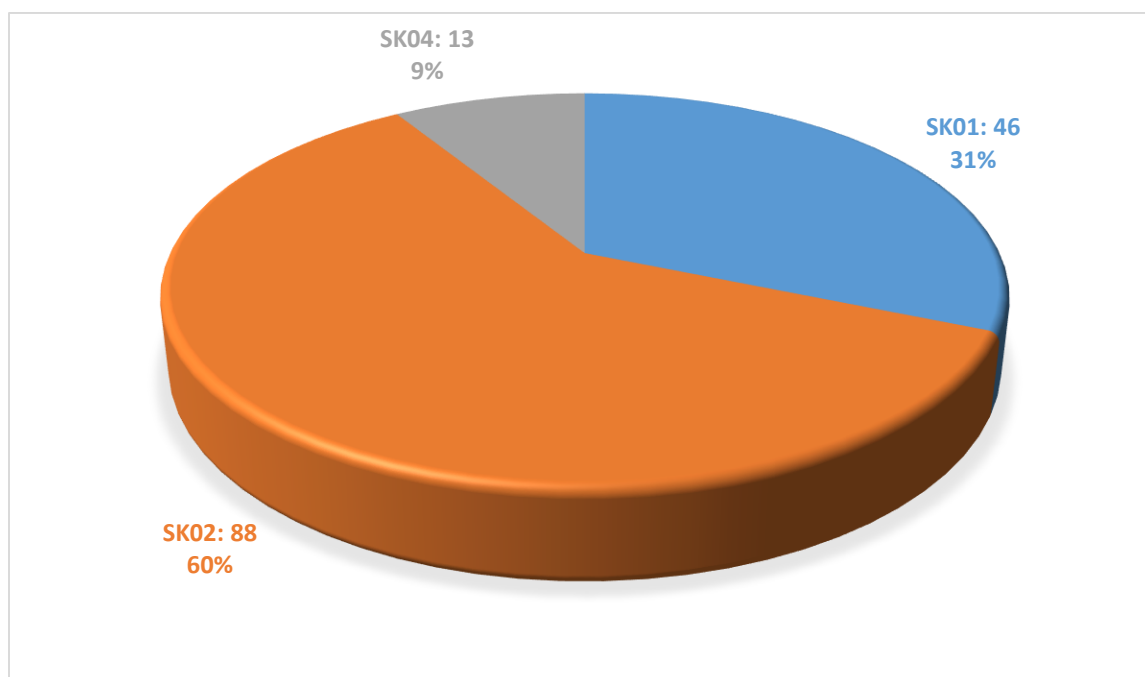
Tituly zmíněné dvěma komentátory: Limonádový Joe (1964, r. Oldřich Lipský); Na samotě u lesa (1976, r. Jiří Menzel); Občanský průkaz (2010, r. Oldřich Trojan); Slunce, seno, jahody (1983, r. Zdeněk Troška); Světáci (1969, r. Zdeněk Podskalský); Poslušně hlásím (1957, r. Karel Steklý); Vesničko má středisková (1985, r. Jiří Menzel)

Tituly zmíněné pouze jedním komentátorem: Adéla ještě nevečeřela (1977, r. Oldřich Lipský); Babí léto (2001, r. Vladimír Michálek); Báječná léta pod psa (1997, r. Petr Nikolaev); Čas sluhů (1989, r. Irena Pavlásková); Jak dostat tatínka do polepšovny (1978, r. Marie Poledňáková); Kameňák (2003, r. Zdeněk Troška); Karamazovi (2008, r. Petr Zelenka); Kráska v nesnázích (2006, r. Jan Hřebejk); Marečku, podejte mi pero (1976, r. Oldřich Lipský); Návrat idiota (1999, r. Saša Gedeon); Tři oříšky pro Popelku (1973, r. Václav Vorlíček); Pulp Fiction: Historky z podsvětí (1994, r. Quentin Tarantino); Rebelové (2001, r. Filip Renč); Tři veteráni (1983, r. Oldřich Lipský); Ucho (1970, r. Karel Kachyňa); Všichni dobří rodáci (1968, r. Vojtěch Jasný); Životy těch druhých (2006, r. Florian Henckel von Donnersmarck)

Obtížnost stanovení dominantního referenčního snímku vyplývá i z grafu 13. Nejčastěji byl snímek srovnáván s jinými Hřebejkovými filmy (17 komentátorů, tj. 26 % ze skupiny referenčních snímků). Další trendy se ovšem vyvozují obtížně. Lze ještě konstatovat, že převažují české snímky natočené po roce 1989, a to především komedie. Celkově je ovšem rozptýl referenčních výroků příliš velký a lze tak (v kombinaci s marginálností referenčních výroků) konstatovat, že *Pelíšky* představují referenční snímek, spíše než aby byly s něčím srovnávány.

## Postoje k minulosti a k současnosti

Graf 14: Pelišky: Struktura výroků o společenském kontextu (celkem 148 výroků)



Pouze 148 výroků z 1419 se nějakým způsobem vyjádřilo ke společenskému kontextu přesahujícímu samotný film, jeho děj, hodnocení filmařských kvalit atd. Přesto nás právě tato skupina může informovat o významu *Pelišky* v diskursu o minulosti. Vzhledem k tomu, že z celého souboru 1419 identifikovaných výroků jsem pouze 1 zařadil do kategorie SK03 (pozitivní vyjádření o minulosti), tak tuto kategorii už dále neukazuji a nepracuji s ní. Naprostá většina výroků pouze konstatuje realismus obrazu minulosti – co to znamená, se pokusím popsat dále. Třikrát častěji vztahují komentátoři *Pelišky* k současnosti než k minulosti – nejvíce tematizují *Pelišky* v souvislosti s politikou paměti – o zevrubnější analýzu se pokusím dále. Otázkou ovšem zůstává, co vlastně znamená tento údajný realismus, o kterém diváci mluví. Spíše než o poznání založené na vědeckém zkoumání doby jde spíše o představu „authenticity“, jako ústřední kategorie mediální paměti.

## Specifická podoba pojmání minulosti

Negativní vyjádření o komunistickém režimu jsou velmi zřídka a zpravidla velice obecné:

*S Černými barony a nově i s Občanským průkazem je to nejsympatičtější reakce porevolučního období na dobu hroznou a nechutnou. Komunistickou šaškarádu, jenž zničila životy tisíců. Škoda jen, že se Pelíšky nepouští častěji, aby si lidé vzpomněli... (Driss, 27. 12. 2012)*

V tomto komentáři najdeme jednoznačné vymezení vůči období státního socialismu. Jedná se o „dobu hroznou a nechutnou“, „komunistickou šaškarádu, jenž zničila životy tisíců“. Zároveň se v tomto hodnocení dostáváme k jednomu podstatnému rysu hodnocení minulosti – generalizovanému spojování celého období komunistického režimu a nerespektování dynamiky jeho vývoje. Ani jeden ze 13 sledovaných negativních výroků o minulosti nezmiňuje konec šedesátých let, ale vždy celou dobu komunistické vlády. Za ještě podstatnější rys považuji ovšem neurčité a lyrické označení tohoto období. Výrazy jako „podivná doba“, „doba, která nás ovlivnila“, „ona doba“, „temná doba“, „tehdy“, „smutné období v našich dějinách“ atd. naznačují nestrukturovanost v pojímání komunistického režimu a jeho vnímání jako celku.

Tyto výroky jsou typické především pro mladší uživatele, kteří naznačují absenci vlastních vzpomínek s tímto obdobím spojovaným:

*Je mi 21 let a tenhle snímek, je můj neoblíbenější ze všech. Pro mě ten film je zdrojem představ, jak to v naší zemi vypadalo v těch dobách, které jsem nezažil, ale učili jsme se o nich. Řada podtextů, narážek na tehdejší režim a pohled na to, jak ta doba měnila lidi, jak ta doba ovlivňovala vyjadřování lidí a celkový koloběh života. Pelíšky bych mohl vidět milionkrát a ještě víckrát a nikdy by mě to neomrzelo, protože ten film stojí za to. Jak se někomu může povést to, že se celý film řežete smíchy a pak přijde pár vteřin, kdy se ze smíchu stane slza v očích a nepoberete dech nad minutami, kdy nás obsazoval sovětský svaz. U scény, kdy pan Jiří Kodet hraje snad nejsmutnější a nejprocítěnější verzi české hymny, mě pokaždý dostane a v téhle fázi filmu ze sebe nedokážu dostat ani slovo. Celkově obsazení filmy a herecké výkony těchto herců je dokonalé. Miroslav Donutil, Simona Stašová, Jiří Kodet, Eva Holubová, Bolek Polívka - nikdo jiný by se mi na ty role snad ani nehodil. Pan Kodet a jeho cholerická role v tomto filmu - osobně si myslím, že v této roli se snad i viděl a zžil se s ní. A vůbec všichni ze zmíněných byli ve svých rolích neuvěřitelní. Co věta, to perla. Vtipný film dohromady s historií naší země, vtip / nostalgie / smutek / hluboká myšlenka = Pelíšky - pro mě nejlepší film, co nikdy neomrzí. (uživatel MichalMou, 18. 9. 2014)*

Komentář uživatele MichalMou jsem citoval celý, protože na něm chci ilustrovat několik trendů typických pro „juniorské“<sup>123</sup> komentátory csfd. Předně zdůrazňuje absenci vlastní individuální paměti a zároveň důvěru v tuto reprezentaci minulosti, která se zakládá především na emocionálním prožitku spojeným s její recepcí. Podstatná je intenzita prožitku a jeho dynamika (střídání smíchu a slz). Film zde funguje jako stroj na paměť, ovšem aby fungoval, musí být správně nastaven. Klíčovým palivem jsou právě emoce. Na tento aspekt upozorňuje ve své práci už Kamil Činátl.<sup>124</sup> Jakkoli je tato důvěra v „autenticitu“ obrazu naivní a v zásadě mylná, může mít a v řadě případů také má reálný důsledek pro mezigenerační vztahy. Může přispívat k odbourávání bariér mezi generacemi a k většímu respektu k seniorským perspektivám:

*Když Pelíšky přišly do kin bylo mi jedenáct. O době kolem okupace jsem věděl z vyprávění (pra)rodičů a valný většině vtipů jsem tehdy nerozuměl. Za těch dalších čtrnáct let jsem Pelíšky viděl bez přehánění třeba padesátkrát, pokaždý v nich najdu nějakou drobnost, kterou jsem minule přehlídl a pokaždý jsem nadšený. V hloubi duše jsem takovej povrchní šmejda a celej ten šedesátkovej nádech filmu mi původně lez hodně na nervy, protože působil jako byt mojí babičky, kde jsem se vždycky cítil hrozně nesvůj. Linoleum, smaltovaný hrnce, nevkusný tapety, veliký dřevěný skříň a almary a tak podobně. Ale tenhle film je prostě nesmrtelný a nejenže ve mně vyvolal neskutečnou "touhu" dozvědět se víc o okupaci a obecně týhle době, ale zanechal ve mně i neuvěřitelnou emocionální stopu. Jednak proto, že jsem viděl co tohle "autentický" (samozřejmě dle toho co můžu soudit) zpracování dělalo s našima (a to zcela pomijím vtipy) a jednak proto, že jsem na hodnoty typu láska k vlasti prostě ujetej. /.../. Zároveň mám pocit, že tenhle film, společně s hokejovým Naganem rok předtím, naučil moji generaci slova státní hymny a to taky není úplně k zahazení. /.../. Jakkoliv to může vypadat nadsazeně, od té doby, co jsem je viděl poprvé, jsem byl u babičky mnohem spokojenější. (uživatel adambejsovec, 3. 12. 2013)*

Pro uživatele adambejsovec měla recepce filmu zcela konkrétní důsledky pro jeho vztah s babičkou. Lze samozřejmě jen spekulovat, nakolik je tento konkrétní případ typický pro jeho vrstevníky, ovšem vzhledem k pozitivnímu přijetí filmu touto skupinou lze předpokládat, že v některých případech má hraná fikce schopnost zasahovat i do reálného sociálního prostoru diváka. Zároveň tento komentář ilustruje intenci vztahování se k současnosti. Adambejsovec se

<sup>123</sup> Pojem „juniorský“ zde užívám ve vztahu k absenci vlastní individuální paměti na dobu státního socialismu. Vyjadřuje paměť mladé generace. Nadále jej budu používat bez uvozovek. Analogicky používám i termín seniorský.

<sup>124</sup> ČINÁTL, Kamil: *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*, Lidové noviny – FF UK, Praha 2014.

nezabývá tím, jaký měl film dopad na veřejné politiky, na to, jak film ovlivnil veřejný diskurs. Ačkoli se v případě *Pelíšků* také vyskytují výroky zasazující ho do souvislosti s politikou paměti, převažuje typ výroků vnímajících přesahy filmu nikoli do sféry veřejné, ale spíše soukromé, intimní, rodinné.

Efekt mezigenerační solidarity má zpravidla podobu souznění a harmonického „naladění“, vyskytují se ovšem i jiné postoje:

*Když tenhle film vyděla moje babička, tak se rozplakala, protože jí to připomělo dobu kterou zažila na vlastní kůži. Od té doby jsme film neviděly ani jednou, prostě proto že jsme měly babičku moc rádi a nechtěly jsme jí dělat další bolest. Babička neměla problém z filmem samotným (jak nám řekla mnohem později) ale z tím, že autor a režisér, musely z doby která opravdu nebyla k smíchu, udělat velkou legraci a tím dát najevo, že ta doba vlastně vůbec nebyla zlá, ale snad nějakým zvráceným způsobem zřejmě špatně pochopená. -- . Já osobně jsem film vyděla až teď na vánoce (2013) a musím teda říct že mě osobně se to moc nelíbilo. (babička se dokonce vyjádřila v tom směru, že natočit dobu, ve které se příběh odehrává, jako komedii, je stejné jako se smát filmům o válce - to Já osobně pochopit nemůžu, protože jsem tu dobu samozřejmě nezažila) /.../ (uživatel Sygauras, 25. 12. 2013)*

V tomto případě vede film také k mezigenerační solidaritě, ovšem zcela jiného druhu. Je ovšem třeba zdůraznit, že tento typ reakce nebyl sice zcela ojedinělý, ale přesto výrazně méně častý než nostalgické vzpomínání, které se stalo prostorem pro mezigenerační sdílení. Blíže se tímto typem reakce budu zabývat v didaktické kapitole.

Rodina jako téma a rodina jako filtr

*Úsměvný příběh o povinnosti, pochopení, lásce a přátelství, o tom, jak je důležité mít někoho, kdo v tebe věří... Toto je film pro celou rodinu, pro několik generací... A co je nejdůležitější - naděje v budoucnost! A Slunečný hrob od Blue Effect mi stále zní v uších... (Perchta6, 9. 1. 2012)*

Co se děje, když diváci opakovaně sledují *Pelíšky*, jaký obraz společnosti a jaké vzpomínání film produkuje? Něco o minulosti se zde performuje, v jakém kontextu to ale získává smysl? K čemu nám tento rodinný film o historii slouží? Jde spíše o historický film, nebo o rodinnou komedii?

*Je jedno jestli jsem v té době žil nebo ne. Film je prostě úžasný a v podstatě každý tam pozná koncept typické české rodiny - ať už je to v jakémkoliv období. /.../. (Attta, 13. 3. 2012)*

*Nádherná česká komedie se slavnými herci. Opravdi bylo čemu se smát, prostě klasika komedie o české rodině. /.../ (honzik10, 24. 8. 2014)*

*Naprosto luxusní film zasazený do dění roku 67 a 68. Herecké výkony jsou na velice vysoké úrovni a celý film působí lidově, jelikož zobrazuje osudy několika rodin, a proto je i tak oblíbený. /.../. (MartinTerran, 24. 6. 2014)*

*Výborná komedie, při které se zasměji opravdu vždycky! Krásně vystižená atmosféra v rodinách a i celkové doby. (Anetkajez, 2. 6. 2014)*

Tyto komentáře (a celá řada dalších) naznačují, že rodina slouží jako základní filtr, skrze nějž diváci nahlíží minulost, a právě to vede k takové oblibě tohoto druhu vyprávění. Minulost se zde stává pouze kulisou a vyprávění o ní se musí podřídít kulturním schématům spojeným s vyprávěním o rodině. Politický konflikt je redukován do konfliktu mezi rodinami, resp. konfliktu mezi hlavami těchto rodin. Obrazy rodin překrývají obrazy minulosti a ta se pak jeví jako něco bližšího, srozumitelnějšího.

*Když jsem si tento film nechal uležet v hlavě a po pár měsících jsem se k němu znovu vrátil, uvědomil jsem si jak moc se podobá takovému tomu životu "normální" rodinky. I když nás od té doby dělí 50. let, v rodinných vztazích se nic nezměnilo. A puberťáci byli zahrani naprosto skvěle! To otrávení svými "starými, neschopnými a nudnými" rodiči mi opravdu připomělo, co věčně zažíváme. Velice zajímavý pohled na minulou dobu a život v ní. (Daemonek, 31.12.2010)*

Daemonek posuzuje minulost právě skrze důvěrně známou matici rodinného života a dochází pak k závěru, že se nic nezměnilo. Jeho pohled je totiž soustředěn dovnitř rodiny a dobu vnímá pouze jako kulisu.

### Sociální kontexty recepce

Jak už je výše naznačeno, *Pelišky* vystoupily z běžných sociálních rámců recepce a myslím, že můžeme říci, že zaujaly v české kultuře podobnou roli, jako měl od padesátých let 20. století román Jaroslava Haška o Švejkovi. Antropolog Ladislav Holý ukazuje ve své práci o české



normalizační identitě význam Švejka pro českou společnost.<sup>125</sup> Četné komentáře zdůrazňují zlidovělost „hlášek“ z Pelišků, které zaujímají obdobnou roli, jakou měly doslovné citáty ze Švejka (především proslulé „to chce klid“):

*Film vyprávěný očima dospívajícího kluka, jehož otcem je pan Šebek (výborný Miroslav Donutil). Vlastně byli výborní všichni. Opravdu povedený herecký koncert. Dokonale vykreslené charaktery postav. Na scénáři spolupracovali Petr Jarchovský a Petr Šabach. O hudební doprovod se postaral Ivan Hlas s Ivanem Králem. Spousta hlášek de facto zlidověla a někteří je mají jako vyzvánění na mobil. Légrace je, když stojíte u přepážky v bance a najednou se vám mobil rozezvoní. Samozřejmě mám na mysli tu legendární hlášku o proletářích. O Peliškách můžu mluvit jedině v superlativech. Nic dalšího dodávat nebudu. Koukněte se na film. (uživatel blackrain, 27. 10.2 008)*

Proslulá hláška o proletářích nabyla v sociálním prostoru banky (symbolu kapitalismu) zesilujícího účinku. Komentář zároveň ilustruje skutečnost, že intenci filmu nelze stanovovat nijak generálně, neboť umožňuje v různých sociálních prostorech a situacích různé výklady. V tomto konkrétním případě se stala hláška (a tím i vnímání filmu ze strany ostatních účastníků této příhody) jednoznačným přihlášením se k antikomunistickému narativu, ačkoli v jiných kontextech (či možná i ve většině) je naopak vnímána jako opak tohoto narativu. Pro uživatele Politbyro, který se jinak velice ostře vymezuje vůči narativu *Hořícího keře* jako antikomunistické politice paměti jsou *Pelišky* akceptovatelným vyjádřením vztahu k minulosti:

*Přibližně takhle si představuji adekvátní vyrovnání se s komunistickou minulostí - s humorem a bez zbytečného lhaní. (uživatel politbyro, 25. 3. 2013).*

Řada komentátorů naopak zdůrazňuje morální ambivalenci Hřebejkova vyprávění, které neumožňuje identifikovat viníky. Vnímání politického rozměru snímku závisí na uživateli, případně i na sociálních situacích, ve kterých se divák nachází. Ovšem politické rozměry sociální recepce jsou vcelku vedlejší, primární je vnímat film jako kulturní artefakt bez ohledu na vědomé a záměrné recipování jeho politické intence:

---

<sup>125</sup> HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*, SLON, Praha 2001.

*Taky se vám to stává... ? Ať při pokecu s kámošema nebo třeba i s matkou u nedělního oběda... Ani nevíte jak, a někdo tehle film připomene.. jak jinak než nějakou hláškou, která se zrovna hodila... A k tomu pak zkrátka nejde přihodit další hlášku... a člověk se jenom tlemí a v hlavě detailně vidí ty scénky, který tam jsou a vždycky budou. Pelišky tak zlidověly jako snad žádný jiný film v historii... To co Hřebejk s Jarchovským dokázali natočit si skutečně zaslouží úctu nejvyšší... Tolik srandy do tak smutný doby... (uživatel Vejrrr, 5. 6. 2008)*

*Pelišky* jsou součástí každodenního světa uživatele Vejrrr, aniž by to bylo dáno filmařskými kvalitami či jejich intelektuální silou. *Pelišky* přesahují význam běžných konverzačních komedií, které podobné asociace zpravidla nevzbuzují. Ať už jsou důvody jakékoli, přesahy z vymezeného prostoru tradiční filmové recepce do širšího sociálního prostoru jsou u tohoto snímku nepopiratelné.

O čem *Pelišky* vyprávějí?

Stále jsem si ještě neodpověděl na otázku, jak uživatelé csfd vnímají narativ *Pelišků*. Jisté je, že se staly respektovaným a důvěryhodným obrazem minulosti. 88 % výroků přesahujících filmový rozměr filmu se vyjadřuje právě v tomto duchu:

*/.../. Naprosto dokonale vykreslená doba 60átých let s ladící hudbou. /.../. (Fawkes, 2. 9. 2011).*

*Nejlepší film, který se zabývá rokem 1968 a neradostnými údalostmi s tím spojenými /.../. (Agatha, 27. 12. 2007).*

*/.../. Výborný retro snímek s pohlcující atmosférou Pražského jara povýšily na úroveň kultu všemožné hlášky a komické dialogy (knedlikovo-noková válka, lžičky z NDR...), stejně jako přesně sedící herecké obsazení. (dawyd, 16. 3. 2007).*

O důvěře vůči těmto obrazům minulosti u juniorských uživatelů už byla řeč výše. Výše jsem psal o deformaci obrazu minulosti v *Peliškách* – především ve způsobu, jak popisují společenskou atmosféru a roli politiky ve společnosti. Spíše než dynamická šedesátá léta připomínají *Pelišky* nehybná léta sedmdesátá. Tuto interpretaci podporuje i řada komentářů, které vnímají zasazení filmu do sedmdesátých let a dataci vyskytující se ve filmu „přehlédli“:

*Nesmrtelný český film, ikdyž jsem tuto dobu nezažil ani nepamatuji, protože jsem z mladé generace, tak se velmi rád podívám na 70. léta z pohledu J. Hřebejka. Výborní herci, Kodet, Donutil, Stašová, Polívka. „Proletáři všech zemí, vyližte si prdel“. Pro mě je to kult. (sako44, 10. 2. 2012)*

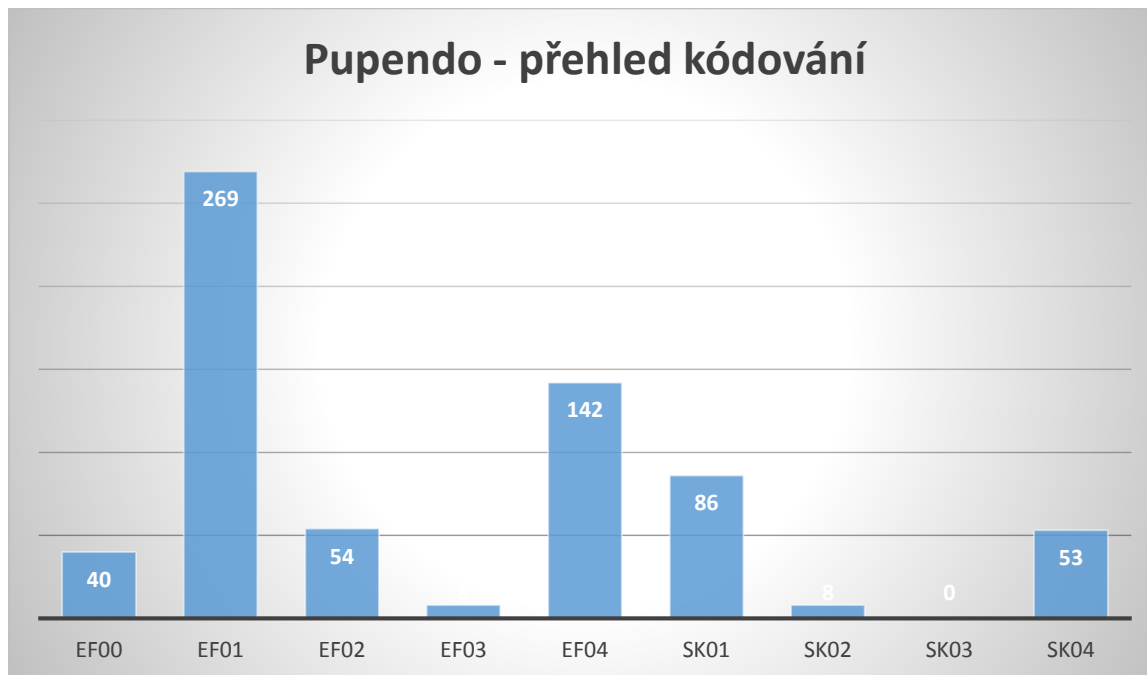
Výše zmíněná indiferentnost ve vnímání časového období děje filmu (vágní vymezení „komunistické totality“) ukazuje, že *Pelíšky* nejsou (přes četné deklarace) vnímány jako film zachycující atmosféru pražského jara a jeho konce, ale především jako modelový přístup k „přežívání“ diktatury.<sup>126</sup>

---

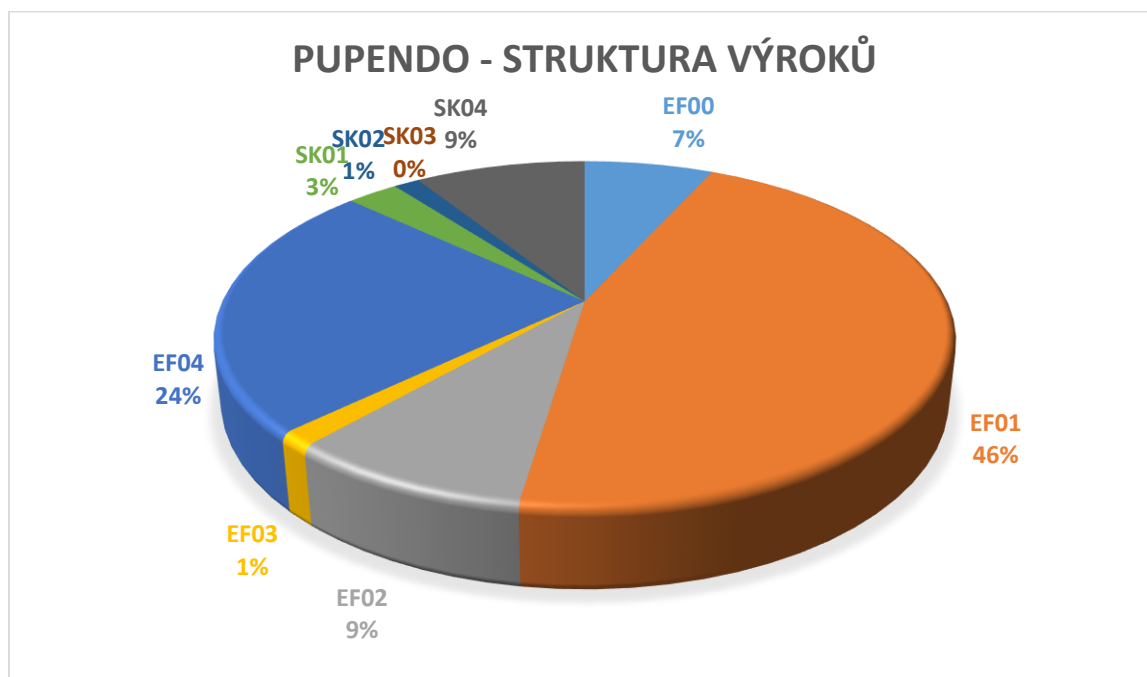
<sup>126</sup> Zde se nabízí souvislost se Švejkem, který podle Holého tuto roli zastával od padesátých let 20. století. Popularitu *Pelíšků* lze vysvětlit tak, že představují současný, upgradovaný „návod k přežití“ poté, co původní originál již zastaral a jeho sociální kontexty (funkční ještě před třiceti lety) už jsou pro současnou mladou generaci jen obtížně čitelné. Současná mládež je ve vztahu k reáliím z *Pelíšků* v obdobné pozici jako jejich rodiče a prarodiče k reáliím ze Švejka. Plní však obdobnou funkci předávání kulturních vzorců, hodnot a postojů, jako tomu bylo u Haškova díla.

### 2.2.9 Pupendo

Graf 15: Pupendo: statistika kódovaných výroků 2003–2014: celkem 660 kódovaných výroků z 390 komentářů



Graf 16: Pupendo: podíl jednotlivých kódů v celku kódování

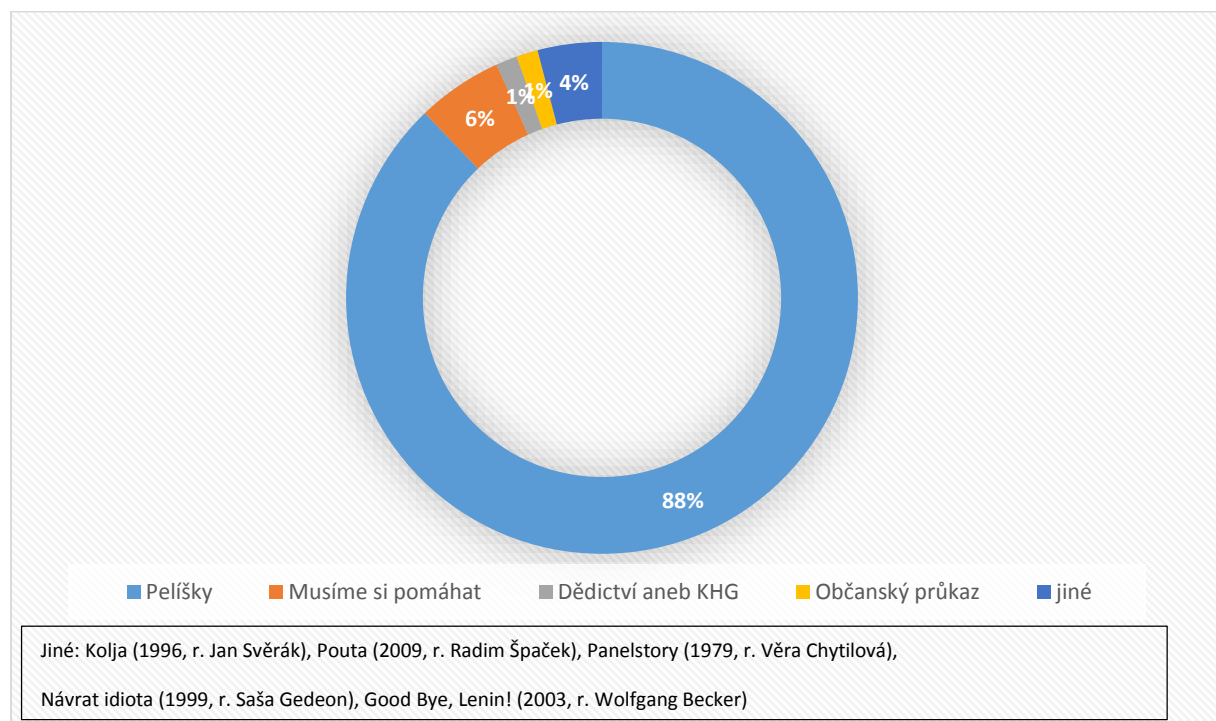


Ke dni 31. 12. 2014 bylo na portálu k filmu *Pupendo* 472 komentářů, po očištění jsem pracoval se souborem 390 komentářů. Podobně jako v jiných případech převládaly výroky vztahující se ke kategorii EF (513 výroků, 87 %) nad výroky kategorie SK (147, 13 %). Explicitních výroků zdůrazňujících osobní prožitek bylo velmi málo (pouze 8 výroků, což je 3 % z celku), což naznačuje jistou distanci vůči celkovému pozitivnímu hodnocení. V celém souboru výroků není ani jeden, který by se, byť s rezervou, dal označit jako pozitivní ve vztahu k minulému režimu. Vysoký podíl výroků směřuje ke srovnání s *Pelišky*. Převažující typ komentáře k tomuto snímku zdůrazňoval kvality snímku, srovnával je s *Pelišky* (které zpravidla hodnotil lépe) a jen okrajově či vůbec se věnoval hodnocení doby, ve které se příběh odehrával:

*Určitě se nabízí srovnání s Pelišky, ale podle mě je takové srovnání nesmyslné. Pelišky fungují lépe jako komedie a Pupendo zase jako drama, a i když podle mého názoru, jsou Pelišky několikanásobně lepší. Tak musím říci, že i Pupendo je velmi kvalitní kus české filmografie.*  
(uživatel sgt.paper, 11. 4. 2014)

V celém souboru sledovaných výroků jsem nenarazil na jediný, který by se dal klasifikovat jako SK03, tedy pozitivní vymezení vůči režimu. Nadále tedy s touto kategorií nebudu v tomto případě pracovat.

Graf 17: Pupendo: referenční filmy: celkem 142 výroků



*Pupendo* je ze strany uživatelů csfd nejčastěji srovnáváno se snímkem *Pelíšky*. *Pelíšky* jsou hodnoceny zpravidla lépe, především vzhledem ke své větší zábavnosti.

*Drama je to teda hlavně tím, že oproti podobně retro laděnejm Pelíškům dramaticky klesla vtipnost... /.../* (uživatel Radiq, 30. 12. 2013). Souvislost mezi *Pelíšky* a *Pupendem* naznačuje i tento komentář:

*K Pupendu se přesto hodí už mnohokrát použité slovní spojení "tak trochu temnější Pelíšky", s čímž nejde než souhlasit.* (uživatel kubilov, 29. 9. 2013).

Uživatelé vnímají tvorbu autorského dua Hřebejk–Jarchovský vcelku, což naznačuje sice méně časté, ale přesto přítomné srovnání i s filmem *Musíme si pomáhat*. Divácké hodnocení tak potvrzuje mé původní rozhodnutí vytvářet „klastry“ podle Rosenstonova doporučení i podle autorů, nejen podle témat. Explicitně to vyjádřila uživatelka NinandL

*V Šakalích letech jsme dostali návod na to, jak se vyrovnat s 50. lety, v Pelíšcích se 60., v Musíme si pomáhat se 40., Pupendo se vrátilo obloukem do 80., a pak už se zase tlachalo jenom o současnosti. A možná je to tak dobře, protože kdyby se tento autorský tým chtěl vyjádřit ještě k*

*dalším dekádám naší historie po svém, tak už bych to zřejmě neunesla. /.../ (uživatel NinadeL, 1. 3. 2009)*

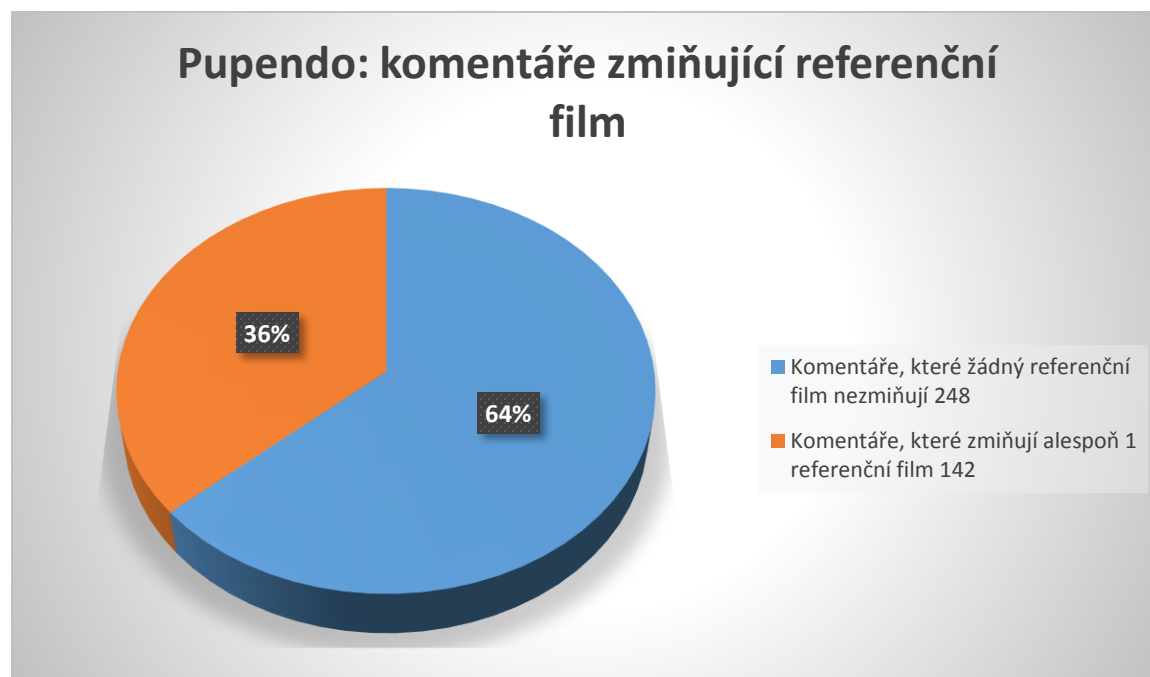
NinadeL upozorňuje na existenci svébytné „hřebejkovské“ filozofie dějin, konzistentního vyprávění o minulosti skrze typickou poetiku, Hřebejkovy filmy vnímá jako celek, jako sérii.

Intertextový odkaz na *Pelíšky* obsahuje komentář uživatele negativ:

*Celý film je pecka, jak scénář, tak režie či herci. Navíc nenásilně ukazuje, jak to vypadalo v letech vlády mrzké lůzy, což je potřeba neustále připomínat. Scéna, kdy začnou dělníci rozebírat mozaiku, do které před tím alkoholem posílený Dušek ukryl své nebojácné prohlášení o komunistech a jeho panika je úžasná... Stejně jako *Pelíšky* neuvěřitelně příjemný film.* (uživatel negativ, 30. 12. 2013)

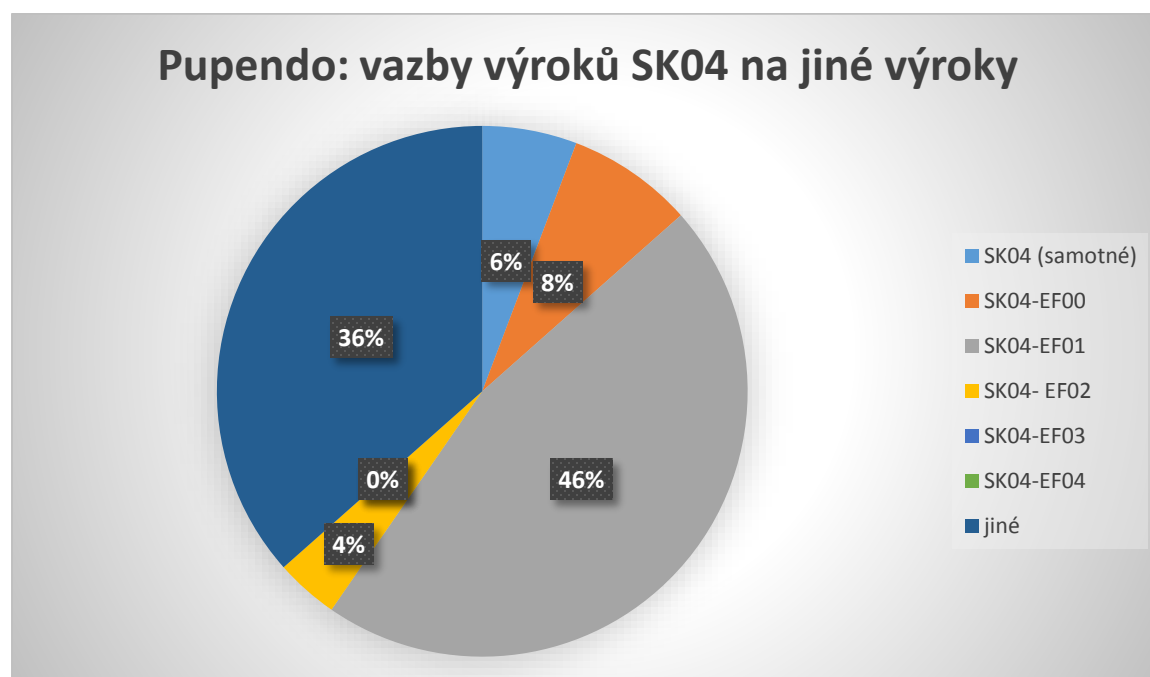
V komentáři jsou *Pelíšky* zmíněny hned dvakrát, jednou explicitně a podruhé citací „hlášky“ jedné z postav tohoto filmu („vláda mrzké lůzy“).

Graf 18: Pupendo: počet uživatelů, kteří zmínili alespoň 1 referenční film



Význam *Pelíšků* jako referenčního snímku vyplývá i z grafu 18. Ve srovnání s jinými snímky je *Pupendo* srovnáváno více než třetinou komentátorů.

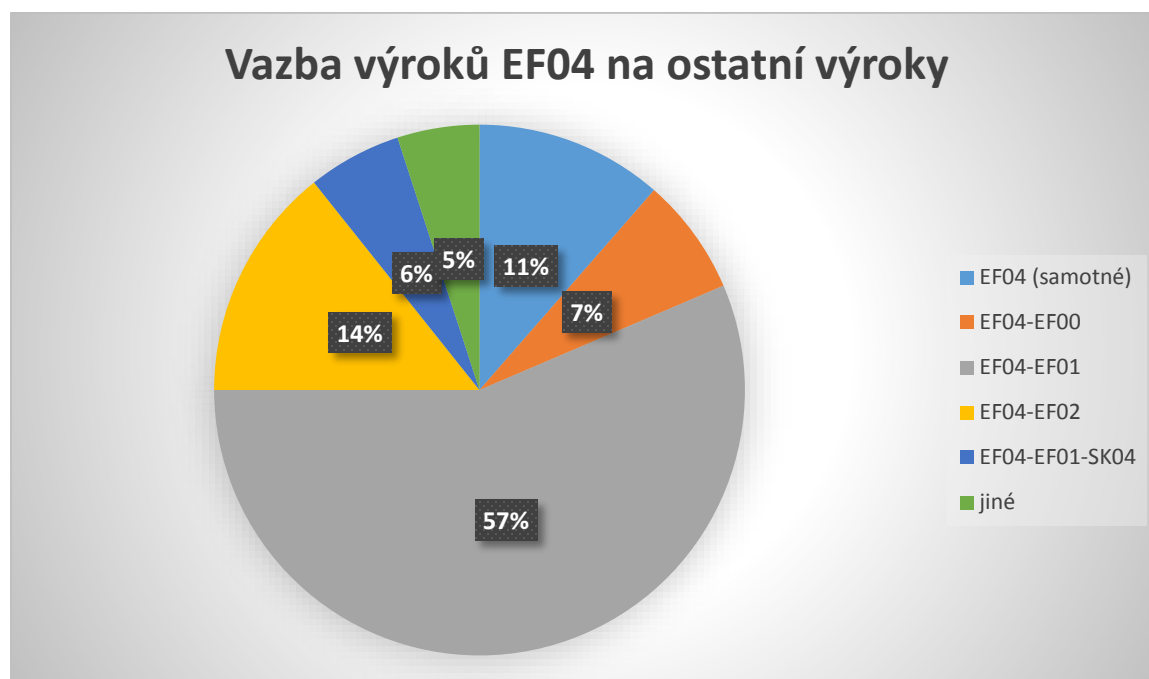
Graf 19: *Pupendo*: Vazby negativních výroků o minulém režimu (SK04) na ostatní výroky: celkem 53 výroků (9 % z celkového počtu výroků)



Negativní vymezování vůči minulému režimu bylo u tohoto filmu minoritní, celkem jsem takto okódoval 53 výroků, tj. 9 % z celkového počtu. Tyto výroky se nejčastěji vázaly k pozitivnímu hodnocení filmu (24 výroků, 46 % z této kategorie), v menší míře k neutrálnímu hodnocení (8 % z této kategorie) a k negativnímu hodnocení (4 % z SK04). Tvrdé antikomunistické jádro zde tvoří pouze 6 % těchto výroků (pouze 3 výroky, tj. 6 % z kategorie SK04 a pouhých 0,5 % z celkového počtu 590 kódovaných výroků). Vazby označeny jako „jiné“ znamenají více než dvě vazby. Jednalo se o vazby nejen na nějakou kategorii EF, ale také na některou ze zbylých kategorií SK.



Graf 20: Pupendo: vazby referenčních výroků na ostatní výroky: 142 výroků z celkových 590 (24 % celkového počtu)



Protože k tomuto filmu se váže velké množství referenčních výroků (tj. výroky kategorie EF04), rozhodl jsem se je prozkoumat. Ve většině případů se srovnávání filmů odehrávalo v kombinaci s jejich estetickým hodnocením, v naprosté většině případů pozitivním (57 % ze všech výroků EF04). Usuzuji z toho, že jsou-li filmy vnímány v nějakém klastru (v tomto ohledu v „tvůrčím“, spojeným s režisérem), posiluje se tendence posuzovat především jejich filmové a estetické kvality a méně si všímat společenského kontextu, k němuž se vztahují nebo který reflektují. Naopak, filmy, které lze jen obtížně „klastrovat“, se častěji vymykají hodnocení v čistě filmařském rámci. Efekt klastrování také může vysvětlit relativně menší počet výroků vyjadřujících se ke společenskému kontextu. Zdá se, že publikum má větší tendenci posuzovat filmy vyskytující se „ve shlucích“ jako autonomní filmová díla a méně je vnímat v politických a historických souvislostech.

„Klastrování“ se často tematizuje v komentářích. „Hořké komedie“ o minulosti jsou pro určitý styl vyprávění spojený právě s Hřebejkem vnímány jako jeho značka. Často se objevuje

charakteristika „hřebejkovina“ jako pojmenování tohoto stylu. Tato stereotypizace je zmiňována jak v souvislosti s pozitivním, tak i negativním hodnocením.

### Pamětnická perspektiva

Podobně jako u jiných filmů, i zde se objevuje důraz na pamětnickou perspektivu jako základu autentického vnímání minulosti. Osobní zkušenost s minulostí je ultimátním argumentem jak pro starší, tak pro mladší uživatele:

*/.../ Sice to divák co tu dobu nezažil a přesně tyhle momenty tak nepochopí a neocení, ale bral bych to tak že starší by měl mladším podat po shlédnutí výklad :). /.../. (uživatel zekon, 17. 3. 2013)*

*/.../ Kdo tu dobu nezažil, musel místy tápat. (uživatel vladous, 21. 6. 2011)*

*/.../ Možná proto, že nemůžu říct, jak to vlastně tenkrát bylo, protože jsem tu minulou éru nezažil. (uživatel viperblade, 16. 6. 2011)*

„Protetičnost“ mediální paměti naznačuje tento komentář:

*Polívka v jedné z nejlepších rolí, při některých scénkách dost mrazí a to jsem komunisty v podstatě nezažil. (uživatel Sfinkter 26. 10. 2007)*

Na úrovni individuální reflexe se u starších uživatelů s pamětnickou zkušeností formuluje nedůvěra vůči mediálním reprezentacím minulosti. Uživatelé si přitom neuvědomují, že jen opakují mediální narativ a zdůrazňují tytéž motivy jako tvůrci filmu. Absolutizace pamětnické perspektivy a intuitivní důvěra ve vlastní paměť jsou komplementární k časté představě o manipulaci, která se s těmito mediálními obrazy pojí. Jedinou obranou je vlastní zkušenost, vlastní zážitek. Tato racionálně zdůvodněná nedůvěra je ovšem permanentně oslabována skrze emocionální prožitek. Komentář uživatele Sfinkter naznačuje sugestivnost obrazu, který umožňuje získat představu o minulosti navzdory absenci vlastní autentické zkušenosti. Formální, racionálně formulovaná distance vůči mediální paměti je tak podvědomě, intuitivně „zrazována“ afektivní sférou lidského vědomí. Vnímání mediálních reprezentací ve vztahu k minulosti se zdá být rozdělené podle generační příslušnosti. Zatímco u starších uživatelů dominuje nereflektovaná důvěra ve vlastní vzpomínky a automatické podezření z manipulací obsažených v mediálních

reprezentacích, u mladší generace bez přímé pamětnické zkušenosti se naopak nadměrně věří právě těmto reprezentacím.

### Kritika ideologické intence

Už v části věnované *Báječným letům* jsem zdůraznil ambivalentní povahu kritických komentářů. Jedna část této kritiky mířila i na údajnou ideologickou intenci filmu:

*Největší problém Pupenda vidím v až moc štvavém boji proti komunistům , který šel na úkor kvality scénáře. Není to film jako Pelíšky, že by dokázal těžkou dobu minulou zachytit autenticky, s humorem a nadhledem. Většinu doby mě to přišlo jako propagandistický film pro západní školy o hrůzném životě ve východní Evropě. Kdyby to bylo natočeno naopak proti západně, tak by se to v Československu 50tých let jistě uchytilo, podobný styl, jen proti jiné ideologii. Jestli chcete vidět realisticky a vtipně zachycený komunismus, pusťte si Pelíšky, Pupendo ne. (boni 12. 1. 2014)*

Klíčové je zde odmítání dramatického podání líčení minulosti a potřeba humoru. Důvěryhodnost obrazu se odvíjí od nadhledu, schopnosti odpoutat se od reality, nebrat ji tak vážně. Jakákoli vážnost je vnímána jako výraz ideologie. Tato divácká vymezení „ideologie“ přitom neodpovídají klasickým politologickým definicím. „Ideologie“ není primárně soustava idejí, ale spíše politický proces manipulace, který není obsahově příliš definován. Charakteristické je, že tato manipulace je spojována se školou.

Humor, komedie, potřeba nadhledu, odpoutání se od přílišné introspekce, to vše je referenční rámec, který zmiňují jak kritici filmu, tak jeho obhájci. Liší se ovšem v hodnocení, nakolik je tento rámec naplněn. V některých komentářích se objevuje obvinění z nedostatečné perspektivnosti příběhu:

*Zcela nezvládnutý návrat do 70. let mezi ne zrovna obyčejné lidi - celé je to viděné z pohledu řekněme pražské intelektuální smetánky. /.../ (uživatel honajz, 18. 4. 2012)*

Obvinění ze sociální exkluzivity ovšem není příliš časté, častější je vnímání filmu jako nástroje politiky paměti:

*Ulepený, rozplizlý film. A takoví jsme byli... Ne a ne a 100x ne. Vážně? Pokud si tu dobu pamatujete, lecos vám přijde povědomé a nejspíše se nebudete bavit. 80. léta nebyla veselá a pár dobrých postřehů umělecký dojem nezachrání. Někdo z minulosti vytlouká politický kapitál, někdo minulost zatlouká a někdo dělá "umění".* (klima777, 11. 7. 2010)

Odmítnutí obrazu minulosti, který film předkládá, je v tomto komentáři spojeno s obecným konstatováním o manipulaci s minulostí. Předmětem kritiky je manipulace sama o sobě, což ovšem neznamená, že je rehabilitováno období komunistické vlády.

*Hřebejk zase loví bobříka trapnosti. To, co v knize vyznívá nadsazeně a s lehkostí, je převedeno do filmu brutálně a trapně. Předloha je jakoby náhodou zasazena do komunismu, film je stopadesátou českou variací na téma "vidíte, jak špatně se tu žilo, tak aspoň nějakou tu slzu". ...* . (uživatel chemicalal, 29. 12. 2004).

#### Vymezování se vůči režimu a minulosti

Negativní pohledy na minulost jsou spojeny s figurou normalizace jako úpadku. Uživatelé akcentují především stagnaci, prakticky zde nenajdeme pozitivní konotace spojené s tímto obdobím (dostatek času, sociální jistoty). Naopak se objevují hodnocení o ztrátě dynamiky:

*/.../ Vznáš se tu téměř hmatatelný pach vyhánění, kdy v Československu hnulo snad už úplně všechno. Podle mě to geniálně dokumentuje Hybnerův vtip. Náš domov je holt tady, v pr.... Už o nic nejde, všechno se samovolně rozpadá, revolucionáře s pochybnými ideály, ale přece jen ideály, nahradili aparátčící v tesilových oblecích. Každý se třese, i když už se nevěší a ani moc nezavírá. Režim vás může jen skřípnout ekonomicky a nebo vás postihnout na dětech. Ten pocit hnutí je až fyzicky odporný. /.../.* (uživatel krijka, 1. 3. 2012)

Pro tento typ komentářů jsou charakteristické moralizující soudy o minulosti. Minulost není pojímána multiperspektivně, ale jako monolitní celek, který umožňuje pouze jeden výklad:

*/.../ Myslím si, že Pupendo naprosto dokonale vystihuje dobu roku 1984. Všichni se hrozně báli režimu a přitom nešlo o život, ale jen o "maďarské moře". Hodnotím více než Pelíšky a Musíme si pomáhat, protože vystihnout "nudné" období 80. let je mnohem obtížnější.* (uživatel Houdini, 10. 4. 2003)

Vedle absolutizace pamětnické zkušenosti je generalizující moralizace další typickou vzpomínkovou figurou v reflexi *Pupenda*.

Kritické postoje vůči minulosti i současnosti

Kritické postoje vůči komunistické minulosti jsou často spojovány s kritickým postojem vůči současnosti, přičemž kořeny společenské krize jsou spatřovány právě v období komunistického režimu:

*Komnisms je svinstvo a blšejvc i jsou svině.... a to Vám klidně podepišu. Ale nebýt jich, nebylo takového zásadního existenciálně povrchně banálního pexesa, o společenské klinické smrti, která od konce sedmdesátých let, s drobnými přestávkami trvá dodnes. S dechnenavracejícími hereckými akrobacemi.* (uživatel geklon, 22. 7. 2013)

Jednoznačné přihlášení se k binární opozici tehdy–nyní je méně časté: */.../ Lidé můžou nadávat na dnešní dobu, jak chtějí, pravdou ale navždy zůstane, že touha po svobodě je věčná. A jsem přesvědčen o tom, že většina lidí by neměnila.* (uživatel zdenny, 14. 6. 2011)

Explicitní hodnocení uživatele mul.berry je pak zcela výjimečné: *„Žehnejme demokracii za svobodu projevu! ...a neskutečně krásně citlivému výběru hudby.“* (uživatel mul.berry, 12. 6. 2011)

Poměrně častý je generalizující závěr, nezahrnující pouze konkrétní aspekty minulosti a současnosti, ale usilující o širší hodnocení „národního charakteru“:

*Byl český národní charakter zlomen padesáti lety komunismu či alespoň nahlodán normalizací? Šabachovsko-Jarchovsko-Hřebejkovská studie je dokonalá - český národ je národem Milů Břečků, kdežto Márů tu máme hodně poskrovnu...* (uživatel Radek99, 17. 11. 2006)

Variabilita interpretačních rámců

Intepretace filmu velmi kolísají. Neexistuje jednotně sdílený obraz minulosti, ale objevují se různé (často rozporné) výklady ilustrující pluralitu přístupů k minulosti. Uživatel zdenny vidí ve filmu „živočišnou touhu, a to touhu po svobodě.“, oproti tomu v uživateli krijka vzbuzuje „pocit

hnití, až fyzicky odporný“. Uživatelé si do filmu dosazují své vlastní hodnoty, tentýž obraz je vnímán značně odlišně. Zatímco pro jedny uživatele je film příliš „štvavý“, pro jiné příliš nostalgický:

*/.../ Nějak mi tady ale opět chybí nějaká přítomnost těch fízlu a zlejh komoušů, kterých se postavy občas bojí a nějakej důkaz toho, že se něco mohlo stát, to považuji za hroznou škodu.* (uživatel BoredSeal, 26. 10. 2009).

Individuální čtení je nezávislé na celku filmu. Uživatel Toochman přidal tento komentář: *Komunismus je svinstvo a Bolševici jsou sv...* . *To je něco, na co bychom opravdu neměli zapomínat.* (20. 2. 2006). Kultovní hláška se stala zkratkovitým vyjádřením celého hodnocení. Přitom ale scéna, ze které tato replika pochází, upozorňuje diváky, že sociální realita byla složitější a komplikovanější a nedá se do takovýchto hesel redukovat.<sup>127</sup> Přestože se tvůrci snažili o maximální srozumitelnost a čitelnost scény je podpořena i typizovanými hereckými výkony (Polívka, Dušek, Pecha), uživatel Toochman intenci scény zcela pominul a interpretoval ji vlastně proti jejímu duchu. V zásadě revizionistický obraz byl interpretován v tradičním totalitárním paradigmatu, navíc s imperativem paměti jako komemorace.

Domnívám se, že toto je jeden z klíčových aspektů užívání filmů jako vizuálních ikon, do nichž si diváci / uživatelé dosazují své vlastní významy, dokonce s určitou urputností. Takovéto míjení se s intencí scény není myslím výrazem nedostatku interpretačních dovedností, ale určité silné teze, kterou má Toochman uloženou ve své mysli a které přizpůsobuje své vnímání vizuální reprezentace. Kamil Činátl hovoří v této souvislosti, v návaznosti na koncept „popular memory“ britského historika Raphaela Samuela o „užité paměti“, tedy paměti formované mimo rámec tradičních historiografických či politologických konceptů.<sup>128</sup> Nejsem si jist, zda „užitou paměť“ můžeme vnímat skutečně nezávisle, autonomně na mainstreamových konceptech, zcela jistě však vyjadřuje aktivní přístup „uživatelů“ vůči těmto konceptům.

Při analýze uživatelských komentářů musíme mít na paměti širší kontext, tedy že české filmy se ocitají ve stínu zahraniční (především hollywoodské) produkce. K filmu se vyjadřují především

<sup>127</sup> Scéna je přístupná na <http://dejepis21.cz/postoje-a-hodnoty-angazovanost>, podle stavu ke dni 14. 2. 2016.

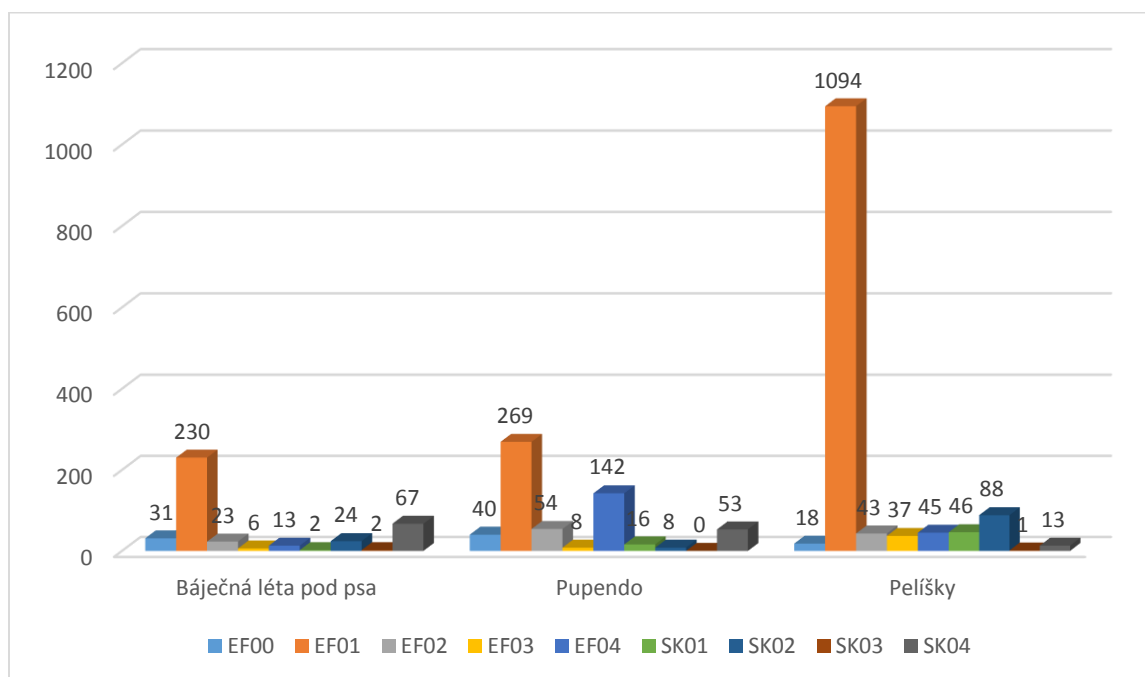
<sup>128</sup> ČINÁTL, Kamil: Užitá paměť: populární představy minulosti a přítomnosti v televizních seriálech, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, Casablanca – ÚSTR, Praha 2014, s. 497.

jeho příznivci, o to víc je třeba docenovat negativní vyjádření, které nás orientují směrem ke globálnímu rámci současného diváka:

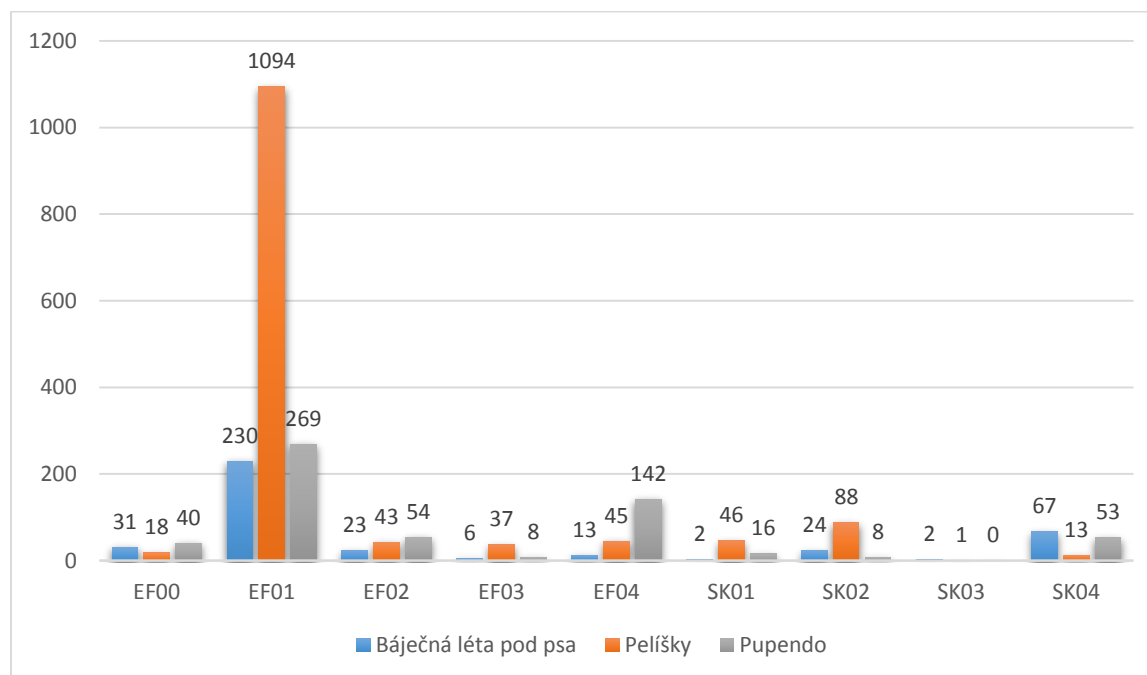
*Nikdy mě to nelákalo, asi mám na filmy nějaký instinkt či co, ale abych byl v obraze tak jsem i z nudy zkoukl na to v tv. Další český brak, to mě hlava nebere. Vydržel jsem až do konce, trpěl hroznou nudou a po shlédnutí jsem měl chuť mlátit hlavou o zed', jakej jsem vůl a proč se na takový filmy dívám.* (uživatel ilemas, 12. 12. 2008)

## 2.2.10 Srovnání: první pokus

Graf 21a: srovnání struktury výroků v klastru rodinných komedií: podle titulů



Graf 21b: srovnání struktury výroků v klastru rodinných komedií: podle výroků

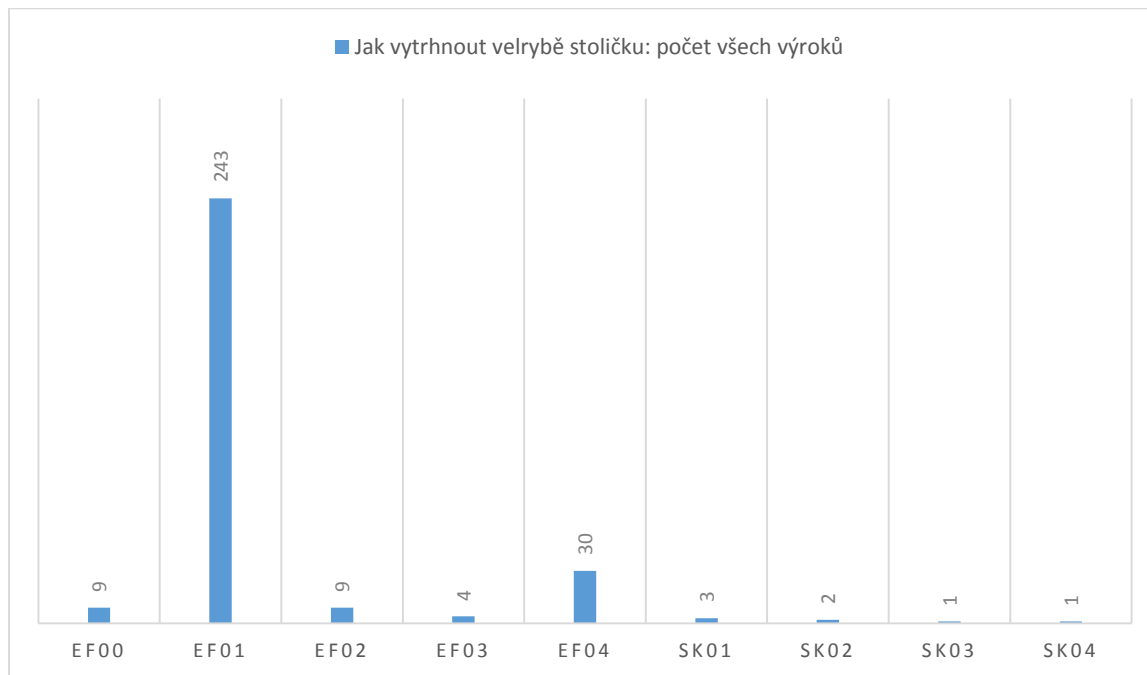


Na závěr této kapitoly jsem srovnal všechny analyzované filmy. Převaha pozitivních výroků vztahujících se k filmovým kvalitám snímků je dána povahou portálu, který se primárně zaměřuje na tento typ hodnocení. Ze srovnání těchto snímků je zřejmý odstup *Pelíšků*, které jsou divácky výrazně oblíbenější než zbylé dva filmy. Všem filmům je společný naprosto minimální podíl výroků vnímajících minulý režim pozitivně (SK03: pouze 3 výroky z celkem 2373). Zatímco *Báječná léta* a *Pupendo* obsahují relativně vysoký podíl výroků vymezujících se negativně vůči režimu (SK04, u *Báječných let* 17 % veškerých výroků, u *Pupenda* 9 % veškerých výroků), u *Pelíšků* je tento podíl zcela mizivý (méně než 1 %). Zdá se, že recepce *Pelíšků* a především představy, které *Pelíšky* formují o minulosti, se poněkud odlišují od ostatních filmů. Rozhodl jsem se proto prozkoumat, v jakém vztahu je struktura výroků *Pelíšků* vůči dobové normalizační tvorbě. Jako referenční snímek jsem zvolil *Jak vytrhnout velrybě stoličku* (1977, r. Marie Poledňáková).

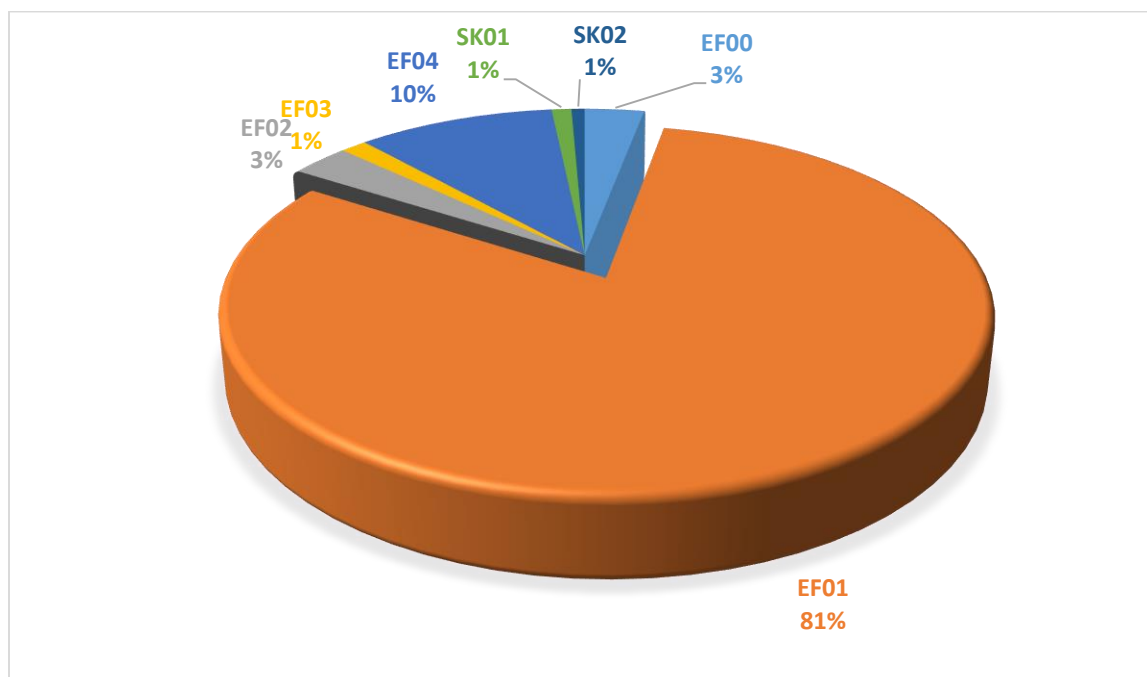


### 2.2.11 Jak vytrhnout velrybě stoličku

Graf 22: Jak vytrhnout velrybě stoličku: statistika kódovaných výroků 2003–2014, celkem 302 výroků



Graf 23: Jak vytrhnout velrybě stoličku: struktura výroků



V letech 2003–2014 film komentovalo 325 uživatelů, po očištění jsem pracoval se souborem 263 komentářů, ve kterých jsem identifikoval 302 výroků. Film byl hodnocen velice pozitivně (81 % výroků EF01), převažovaly krátké obdivné komentáře zdůrazňující zábavnost filmu, často se také zmiňovaly starší divácké zážitky a souvislost s dětstvím diváků, komentáře měly často přiznaně nostalgický tón:

*Nostalgie mě nutí jít na čtyři hvězdičky, nemůžu si pomoci, je to silnější než racionální já! Tomáš Holý je nenahraditelný! Úžasně působí návrat z prázdnin do rušného města, člověku vyvstanou vlastní vzpomínky. Letní díl mám raději než ten zimní. Horolezci, horolezkyně, horolezčata...* (Boogeyman, 4. 11. 2008).

V souboru komentářů téměř nenajdeme výroky vztahující se k společenskému kontextu (celkem pouze 6 výroků z 302). Ukazuje to, že tento snímek neevokuje potřebu explicitně se k minulosti (ani k současnosti) vyslovovat. Daleko více představuje vstup do nostalgického světa dětství (zde podpořeno jak tématem, tak vzpomínkou na původní recepci):

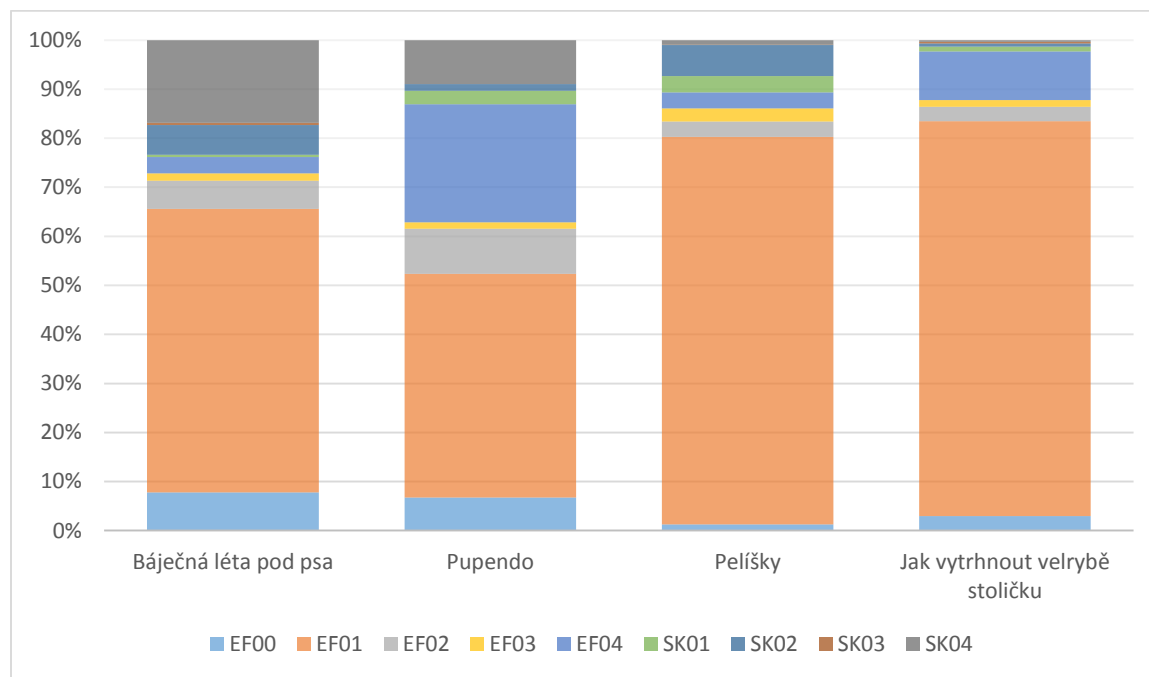
*/.../. I ty rozhlasové hry, co Vašek poslouchal, měly své kouzlo. No řekněte, kdo tak ještě dnes poslouchá rozhlas? Poledňáková – dobře napsaný příběh, pravděpodobný děj, vtipné dialogy. Místy smutek, místy slzy. I ta soudružky učitelky se daly snést. Všechno tehdy hrálo do noty, i ty tony sněhu v Krkonoších. Jinovatka na stromech. A kouzelné „na mně se můžeš spolehnout...“. Čepice s obrovskou červenou bambulí. Kombinace horolezce, baletky a jednoho osmiletého čísla zaručuje víc zábavy, než přiblblé současné komedie a sitcomy dohromady. /.../. Každý se smál. (Dobrá, skoro každý.) Svěží vítr vytržené stoličky by potřebovali dnešní tvůrci jako sůl.* (jatamansi, 3. 11. 2008)

Obsáhlý komentář uživatele jatamansi představuje ukázkovou ilustraci reflexivní nostalgie. Lyrický pohled zpět do světa, kde se poslouchaly rozhlasové hry, v Krkonoších byly tony sněhu a na stromech jinovatka, ilustruje touhu po již nepřítomném čase dětství, červená bambule na čepici je vstupenkou do vlastního nitra, nikoli výzvou k reflexi minulosti nebo současnosti.

## 2.2.12 Závěr

Finální analýza prověří tezi o reflexivní nostalgii. Do srovnání jsem nyní zařadil kromě třech polistopadových komedií i jeden snímek z normalizační produkce.

Graf 24: Srovnání struktury komentářů k rodinným komediím: podle jejich vzájemného poměru



Srovnáme-li strukturu výroků u jednotlivých snímků, zjistíme, že *Pelíšky* a *Jak vytrhnout velrybě stoličku* obsahují méně reflexivních výroků než ostatní filmy. Podobnost můžeme najít i v tom, že převažují krátké obdivné výroky bez analytických postřehů, které se váží spíše k prvním snímkům. *Báječná léta* a *Pupendo* spojuje nejen větší množství analyticky orientovaných komentářů, ale i větší množství distančního hodnocení (EF00). Tato kvalitativní analýza podporuje dřívější zjištění učiněná analýzou narativu *Pelíšků* o vytěsnění politiky a soustředění na intimní sféru rodiny, kterým se přibližují k dobovým normalizačním produkcím, a také narativu „formace tranzice“.

Jedním z typických rysů vztahování se k minulosti je komplexní pojmání celého období komunistického režimu jako celku a nerespektování jeho vývojových fází a dynamiky, což je typické pro historickou vědu. Komentátoři kladou minulost do mýtického bezčasí komunistické vlády. Filmové příběhy se odehrávají „za komunismu“, „v období komunistické totality“ a podobně. Nejpatrnější je tento trend v *Pelíškách*, ale podobné výrazy a přístupy se objevují i

v *Pupendu* a *Báječných letech pod psa*. Schematické je zpravidla i posuzování míry politického tlaku („rudá klec“, „rudé temno“). Pouze menší část komentátorů mluví o normalizaci jako o časovém období, ve kterém se příběhy odehrávají.

Dalším typickým prvkem vystupujícím z komentářů je kritický přístup k minulosti i k současnosti zároveň.

*Báječná léta pod psa*. Název výstižně jak to bylo. Až jednou budou točit o naší době budou to "Báječná léta pro kočku"... :) (pouler, 3. 1. 2012)

Tento kritický přístup můžeme vnímat jako projev společenského negativismu, nebo také jako výraz určitého realismu a vědomí ambivalence každé doby. Souběžně s tímto kritickým postojem se objevují obavy z politické manipulace a ideologické dezinterpretace minulosti. Nechme teď stranou validitu těchto obav a kvalitu argumentů, které takoví komentátoři používají. Už samotná přítomnost těchto obav ukazuje na velice silnou touhu po autonomii vůči oficiálním rámcům státní paměti, na ocenění nezávislého, kritického myšlení, jakkoli často spíše jen deklarovaného.

Převažující část komentářů spojuje emocionální prožitek s důvěryhodností filmu. Pro řadu diváků platí jednoduchá přímá úměra: čím více emocí, tím důvěryhodnější obraz minulosti. To ostatně odpovídá i závěrům, které ve svých analýzách učinil německý historik Rainer Wirtz.<sup>129</sup> Důvěra není odvozována z racionální analýzy, případně z afinity k ideologické intenci, ale zpravidla z působivosti obrazu. Zvláště juniorští komentátoři důvěřují filmovým reprezentacím minulosti natolik, že je často pokládají za „náhradní“ paměť, která může plnit obdobné funkce jako „reálné“ individuální vzpomínky.

Pamětnická perspektiva je prioritní. Argument individuální paměti je u většiny komentátorů ultimátní. Nadřazenost pamětníků uznávají i ti, kdo vlastní vzpomínky na komunistickou minulost nemají. Ti si je opatřují právě skrze filmové reprezentace. Individuální paměť je často vnímána jako obrana před ideologiemi a politickými manipulacemi.

Všechny analýzy mě vedou k prvnímu dílčímu závěru. Vnímání minulosti skrze rodinný rámec můžeme v souladu se Svetlanou Boymovou označit za „reflexivně nostalgické“. Minulost je

---

<sup>129</sup> WIRTZ, Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History, in: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (eds.): *Alles authentisch. Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*, UVK Verlagsgesellschaft, 2008, s. 9–32.

nahlížena především skrze rodinu. Rodina je hlavní hrdina vyprávění, rámec rodiny určuje střetávání jedinců s mocí a právě tak tyto střety uživatelé csfd vnímají.

## 2.3 Obrazy intelektuálního disentu. Intelektuální formace optikou popkultury<sup>130</sup>

V úvodu své práce jsem vymezil dvě základní formace, ke kterým se průběžně vracím: formace tranzice a formace intelektuální. V této případové studii se dotknu otázky reprezentace disentu a intelektuálů ve filmové a televizní tvorbě jako sociálního typu v dobové produkci sedmdesátých a osmdesátých let i v produkci současné. Obrazy disentu nelze oddělit od obrazu intelektuálů. I když se nejedná o totožné kategorie, přece zde panuje silný průnik a typickým představitelem disentu, alespoň ve filmové a televizní produkci, je právě humanitně vzdělaný intelektuál.

### 2.3.1 Intelektuálové a moc

Nejprve bych rád vysvětlil, v jakém smyslu pojem intelektuál používám. Intelektuál je zpravidla vnímán jako veřejně činný vzdělanec, který se vyjadřuje ke společenským problémům a vymezuje se vůči moci.<sup>131</sup> V zásadě se vymezuje dvojím způsobem: širší definice zdůrazňuje veřejnou aktivitu a ztotožňuje intelektuála s jakýmkoli kriticky myslícím jedincem, užší pojetí pak odlišuje intelektuála od inteligence obecně a zdůrazňuje jeho kulturní zájmy a orientaci na nepraktické stránky života. Pro potřeby tohoto textu užívám užší definici intelektuála, abych ho odlišil od technické inteligence a dalších „služebných“ profesí (především lékařů). Budu také využívat Gramsciho typologii intelektuálů tradičních (vyjadřujících své vlastní názory) a organických (spojených s jinými vrstvami – buď vládnoucími, nebo ovládanými).<sup>132</sup>

V moderních českých dějinách kultura často suplovala politiku. Intelektuálové už od konce první světové války inklinovali k levici, což značnou část z nich přivedlo ke spojení s komunistickou

---

<sup>130</sup> V této kapitole byly použity části dvou mých starších textů: PINKAS, Jaroslav: Intelektuál v normalizační propagandě. Proměny obrazů intelektuála a jejich didaktické využití, in: PAŽOUT, Jaroslav (ed.): *Komunističtí intelektuálové a proměna jejich vztahu ke KSČ (1945–1989)*, ÚSTR – TUL, Praha 2013, s. 192–213; PINKAS Jaroslav: Proměny popkulturní reflexe normalizace v české polistopadové kinematografii, in: VEBEROVÁ, Veronika – BÍLEK, Petr. A. – PAPOUŠEK, Vladimír – SKALICKÝ, David (eds.): *Jazyky reprezentace*, Akropolis, Praha 2012, s. 264–274.

<sup>131</sup> HLAVÁČEK, Petr (ed.): *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*, Academia, Praha 2012.

<sup>132</sup> BARŠA, Pavel: *Posthegemonický intelektuál*, in: HLAVÁČEK, Petr (ed.): *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*, Academia, Praha 2012, s. 89–98.

stranou. Levicová tendence u českých intelektuálů vyvrcholila po druhé světové válce a do značné míry souzněla s většinovou populací. Značná část intelektuálů proto podporovala stalinistický režim v očekávání, že vyřeší staré sociální problémy. V očekávání šťastné budoucnosti přehlíželi politickou praxi padesátých let a režim aktivně podporovali.<sup>133</sup> Jak ukazuje Michal Kopeček, vystřízlivění ze stalinismu neznamenal rezignaci na tradiční levicové přesvědčení, které mělo hluboké kořeny, ale spíše přechod od jedné varianty socialismu k jiné.<sup>134</sup> Další vlna sepětí mezi komunistickou mocí, nyní již reformní, a intelektuály přišla po lednu 1968. Intelektuálové tentokrát nebyli pouze pasažéry ideologického rychlíku jako v padesátých letech, ale sami se aktivně podíleli na jeho řízení. Projekt pražského jara byl od počátku do značné míry závislý na podpoře kulturních elit, které se významně podílely na stranické a státní administrativě.<sup>135</sup>

Potlačení pražského jara znamenalo rozchod mezi intelektuály a neostalinskou mocí. „Kulturní fronta“ se stala v intenci základního dokumentu normalizačního režimu – *Poučení z krizového vývoje* – jedním z hlavních viníků davové psychózy. Nezodpovědní kulturní pracovníci, umělci, novináři, vědci podle tohoto textu selhali ve své zásadní společenské roli, tedy legitimizaci moci. Na rozdíl od organických intelektuálů (organicky spjatých s mocí) se odrodili a dopustili se jednoho z nejhorších ideozločinů – vlastního názoru. To se zákonitě muselo promítnout do postavení intelektuálů ve společnosti, ať už skutečného, reálného nebo symbolického. Tím reálným případem byl sestup intelektuálů z univerzitních kabinetů do kotelen a maringotek, symbolickým sestupem pak odlišné zobrazování intelektuála v oficiální audiovizuální produkci.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> HRUBÝ, Petr: *O vině, nápravě a zapomnění. Ideová eroze stranických intelektuálů*, Paměť a dějiny 4/2008, s. 5–17.

<sup>134</sup> KOPEČEK, Michal: *Hledání ztraceného smyslu revoluce. Počátky marxistického revizionismu ve střední Evropě 1953–1960*, Argo, Praha 2009.

<sup>135</sup> Viz např. KAPLAN, Karel: *Kořeny československé reformy 1968*, svazek druhý, díl III, Doplněk, Brno 2002, s. 94–100.

<sup>136</sup> Právě na intelektuály dopadly čistky v KSČ nejvíce. Viz MAŇÁK, Jiří: *Čistky v Komunistické straně Československa 1969–1970*, Praha, Sešity Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR 28/1997.

### 2.3.2 Normalizační obrazy intelektuálů

V padesátých letech byl intelektuál představován jako váhavec, který se neumí rozhodnout a postavit se duchu nové doby, nakonec ovšem pochopí a správnou stranu najde. Takový byl občan Brych, takový byl například i inženýr Prokop z Kaddárova *Únosu* a řada jiných.<sup>137</sup> Šedesátá léta do jisté míry postavu intelektuála emancipovala. Namísto služebnosti moci zdůrazňovala jeho autonomii a autenticitu. Intelektuálové z filmů 60. let nejsou vždy sympatičtí jako například postavy novinářů z Kaddárova a Klosova filmu *Obžalovaný* (1964) nebo jako pracovník filozofické fakulty Klíma z Bočanova filmu *Nikdo se nebude smát* (1965), ale vždy jde o svébytné sociální typy s vlastními hodnotami, jimž není upírána důstojnost.

Sedmdesátá léta znamenala, slovy Milana Šimečky, obnovení pořádku, tedy opětovnou kontrolu nad společností a samozřejmě i nad filmovou a televizní produkcí. V rámci personálních změn se, zvláště na počátku 70. let, prosadili i tvůrci, kteří nebyli umělecky na výši, ale byli ochotni vyplnit mezery vzniklé po čistkách. Vznikla tak řada angažovaných snímků, které interpretovaly minulost v duchu „primárního ideologického kódu“<sup>138</sup> a zároveň demonstrovaly veřejnosti schematicky pojaté sociální role v duchu nové ideologické normy. Mezi takové snímky patřily především filmy *Člověk není sám* (1971, r. Josef Mach), *Černý vlk* (1971, r. Stanislav Černý), *Cesty mužů* (1972, r. Ivo Toman) či později *Za volantem nepřítel* (1974, r. Karel Steklý), *Hroch* (1973, r. Karel Steklý), *Tam, kde hnízdí čápi* (1975, r. Karel Steklý), *Tobě hrana zvonit nebude* (1975, r. Vojtěch Trapl), *Velké přání* (1981, r. Vojtěch Trapl).<sup>139</sup> V televizní produkci patřil k zásadním dílům reprodukujícím normalizační teze známý seriál o majoru Zemanovi (1974–1979, r. Jiří Sequens).

Podívejme se blíže na některé typické rysy konstruování obrazu intelektuála v těchto dílech. Nejkomplexnější a nejobsáhlejší hodnocení přináší samozřejmě Sequensův seriál o hrdinném majorovi. Intelektuálové jsou vnímáni především jako prvek odrodilý od „lidu“, od „zdravého jádra“ společnosti, ať už v pozici aktivních odpůrců režimu (tento obraz převažuje), nebo

<sup>137</sup> Více viz: KOPAL, Petr: Občan Brych a spol. Film, televize, intelektuálové a KSČ. In: PAŽOUT, Jaroslav (ed.): *Komunističtí intelektuálové a proměna jejich vztahu ke KSČ (1945–1989)*. ÚSTR – TUL Liberec, Praha – Liberec 2013, s. 214–226.

<sup>138</sup> ČINÁTL, Kamil: *Televizní realita normalizace a její ideologický kód. Obrazy zla v normalizačních seriálech a ve filmu*, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*, Casablanca – ÚSTR 2009, s. 243.

<sup>139</sup> Blíže k „nové kinematografii“ nastupující normalizace HULÍK, Štěpán: *Kinematografie zapomnění. Počátky normalizace ve Filmovém studiu Barrandov (1968–1973)*, Academia, Praha 2011, s. 262–286.



v pozici podivínů odtržených od praktických problémů života. Nelze jinak – intelektuálové pracují duševně, nikoli fyzicky. Železná logika ideologie je tak „přirozeně“ vytěsňuje ze společnosti „pracujících“. „Staré vykořisťovatelské třídy“ už v sedmdesátých a osmdesátých letech neexistují a intelektuálové tak zauímají jejich místo, protipól dělnického „my“. Intelektuál je podezřelý už ze své podstaty, a pokud jej přece něco legitimizuje, tak to není kvalita jeho vědění, ale jeho sepětí s pokrokovou dělnickou třídou, které se nejlépe symbolizuje tím, že sám fyzicky pracuje. Jiné jsou v tomto ohledu obrazy „služebné inteligence“, tedy inženýrů, přírodních vědců a především lékařů, z jejichž vědomostí může „lid“ čerpat.

Scenáristé Procházka a Sequens konstruují obrazy intelektuálů především v dílech věnovaných pražskému jara a jeho prologu (Klauni – příběh z roku 1967, Štvanice – příběh z roku 1968).<sup>140</sup> „Kulturní frontu“ představují jako ideologickopolitický monolit zastupující vědeckou sféru (univerzitní profesor Braun), mediální oblast (redaktorka Konečná), část stranického aparátu (tajemník Šanda) i umělce (básník Daneš). Tato „fronta“ je řízena západními ideodiverzními centrály, konkrétně Bertholdem Steinem. Není ani zcela zřejmé, k jaké rozvědce vlastně patří, pouze z kontextu si pozorný divák může vydedukovat, že k britské. Stein koordinuje celou kulturní scénu, řídí i svazové sjezdy, je to zkrátka spiritus agens celé kontrarevoluce.<sup>141</sup> Není podrobně charakterizován, symbolizuje neosobní anonymní struktury zla.

Jeho intelektuálním služebníkem se ovšem lidské rysy přisuzují. Univerzitní profesor Braun (narážka na Václava Černého) je odpudivý estétský manipulátor, mluvící zásadně ve frázích. Jeho vzdělanost je pouze estetickým ornamentem sloužícím k politickému ovlivňování vnitřně nepevných jedinců (herečka Eva Moulisová). Redaktorka Konečná je cynická mrcha a básník Daneš je vnitřně nejistý ochlasta, který si své mindráky a neschopnost kompenzuje politickou aktivitou ve službách západních rozvědek. Obraz zrádného intelektuála završuje kunsthistorik

---

<sup>140</sup> Detailně viz FIALOVÁ, Alena: Poslední krize majora Zemana: televizní a knižní podoba případů majora Zemana s tematikou tzv. pražského jara, in: BÍLEK, Petr A. (ed.): *James Bond a major Zeman. Ideologizující vzorce vyprávění*, Pistorius/Olšanská – Paseka, 2007, s. 82–99.

<sup>141</sup> Typickým příkladem byl IV. sjezd spisovatelů, který se konal na konci června 1967 v Národním domě na Vinohradech. Toto první veřejné vystoupení intelektuálů proti mocenským strukturám bylo vyloženo jako spiknutí vnitřních nepřátel socialismu a západních tajných služeb. Pasáže odposlechu jsou doslovně převzaty z propagandistického televizního snímku *Obchod s důvěrou* (1974), který měl diskreditovat kulturní pracovníky pražského jara, konkrétně rozhovor literárního kritika Václava Černého a redaktora Jindřicha Černého. Ovšem ani zde nejde o autentický záznam, ale o sestřih, který původní rozhovor posouvá do jiné významové roviny. Více CAJTHAML, Petr: *Dezinformace, lži a pomluvy. Kampaně proti opozici v Československé televizi 1968–1989*, Soudobé dějiny 1–2/2004.

Kornet z posledního dílu seriálu (Růže pro Zemana – příběh z roku 1973), který se podílí na pašování drog. Zatímco Braun je reprezentant již předválečné elity, která se adaptovala do nových podmínek, ostatní jsou již produktem dekadentních šedesátých let, ve kterých se kvůli nedostatečné ideologické bdělosti (na kterou ovšem Zeman se svými kolegy opakovaně upozorňoval) rozvinula ideová diverze ze Západu. Atributem zrádné generace osmašedesátníků, která se rozvine v diverzní dissent, je neformální oblečení a deklarativní odmítání „měšťáckého“ životního stylu, což je patrné především v osobě Daneše, zároveň ovšem úzké propojení se zločineckým podsvětím, které se postupně prohlubuje. Zatímco v sedmašedesátém si Daneš pouze najímá neškodného kapsáře Ferdu, aby pro něj kradl, o pět let později se jiný intelektuál – Kornet – už aktivně zapojuje do mezinárodního zločinu (obchodu s drogami) a po odhalení se prohlašuje za politického vězně. Dokumentuje tak smutné konce oponentů režimu, kteří se stali karikaturami sebe sama. Všichni příslušníci „kulturní fronty“ bez ohledu na své politické aktivity jsou vnitřně nejistí, postrádají pevné hodnoty a identitu. Někteří jsou na pokraji šílenství, jiní tento okraj překročili.

Sága o Zemanovi obsahuje i typ apolitického intelektuála – odborného asistenta filozofické fakulty doktora Drahoše Brůnu (z dílu Štvanice). Právě na něm se demonstruje zbytečnost a odtažitost intelektuálů ve vztahu k prostému lidu. Jak říká místní holič Zemanovi, když ho s touto postavou seznamuje: „Byl to takový nedomrlý cimprlich. Nic neuměl, tak šel učit, co taky s ním.“ Doktor Brůna je vlivem traumatizujících zážitků odvezen do psychiatrické léčebny a tam je pod dozorem jiných doktorů – doktorů medicíny. Ti mají ovšem odlišný status – jsou prostému lidu užiteční, zapojení do jeho života, a tak se jim přiznává vnitřní integrita a lidská důstojnost. Lékaři, ať už primář léčebny, nebo doktor Veselý, musí na doktora Brůnu dohlížet a podporovat ho, aby se nezhroutil. Terapii představuje pro zhrouceného intelektuála především fyzická práce. Symbolicky se tak zdůrazňuje hodnota práce, její léčebný účinek, zvláště pro člověka, kterému v běžném životě chybí. Však také Brůna váhá, zda má z léčebny odejít – sám cítí, že je mu v ní dobře. Brůna tak vlastně představuje nepraktické intelektuály, nad nimiž musí vykonávat dozor příslušní experti – dělníci našeho zdraví, kteří jim ordinují práci, podobně jako jiní experti – příslušníci vládnoucích aparátů – ordinovali práci nepraktickým intelektuálům zachváceným během pražského jara přechodným zhroucením (nezávislou politickou aktivitou) –

tedy dočasným pominutím smyslů.<sup>142</sup> Také fyziognomie a koneckonců i jméno „pološilného mladíka“, jak je doktor Brůna nazýván, odkazuje na netypičnost, ojedinělost a zranitelnost této postavy. Za zmínku stojí i rodinné zázemí – pochází z nepříliš oblíbené rodiny, která lpí na penězích a jejíž členové se kvůli nim opakovaně hádají. Doktor Brůna je představen jako zbytný člověk, který nemá vztah ke kolektivu – na rozdíl od vysoce angažovaného pomocníka VB Jouzy Maštalíře, který představuje jeho „protihráče“. Příběh tak konstruuje obraz intelektuála jako nepraktické ozdoby společnosti, jakousi „třešničku na dortu“, kterou si společnost může dovolit, ale na rozdíl od lékařů, policistů, řidičů autobusů či hostinských vlastně nepotřebuje.

Jiný příklad angažované interpretace minulosti představoval film *Hroch* z roku 1973 (r. Karel Steklý), považovaný mnohými za nejtrapnější film všech dob. Steklý zde paroduje události a postavy pražského jara. Hybnou silou kontrarevoluce zde představuje skupina intelektuálů vedená profesorem Fibingerem, která připravuje spolu s novináři a reformní částí vlády spiknutí a uchvácení moci. Intelektuálové jsou zde prezentováni jako mocichtiví intrikáni a zároveň požívační hedonisté. Jejich spiklenecká schůze v podzemí končí hostinou, která implikuje římské bakchanálie, tato „hostina filozofů“ je provázena písní *Metafyzický kanárek* vyjadřující étos přítomných. Metafyzika zmíněná v textu snad odkazuje na odtrženost od „zdravého“ materialismu, opakovaný důraz na „já“ zase individualismus.

Diskreditace obrazu intelektuála představovala pro normalizační moc ideologickou potřebu. Intelektuál jako nositel rozvrtných revizionistických tendencí reprezentoval „kontrarevoluci“ a do jeho postavy se projektovaly všechny ideologické nectnosti. Výše zmiňované příklady tak sice rigorózně sledovaly ideologickou normu, ale právě tento kurs vedl k míjení s diváckým vkusem, který nebyl ochoten takovou výraznou deformaci skutečnosti akceptovat. Tato diskreditace vytvářela zároveň problém, neboť bylo potřeba vzniklou mezeru v sociální struktuře společnosti zaplnit. Pokud byl intelektuál nositel „falešné“ pravdy, bylo třeba vytvořit postavu či postavy, které reprezentovaly tu „skutečnou“ pravdu. Roli intelektuálů tak přebírá řada jiných sociálních typů: často jsou to lékaři – doktor Stržný z filmu *Vesničko má středisková* (1985, r. Jiří Menzel), doktor Meluzín z *Dýmu bramborové natě* (1976, r. František Vlácil), doktor

---

<sup>142</sup> K významu lékařů pro normalizační období viz úvahy Kamila Činátla o diskursu nemoci v sebezpetí normalizační moci: ČINÁTL, Kamil: *Televizní realita normalizace a její ideologický kód. Obrazy zla v normalizačních seriálech a ve filmu*, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*, Casablanca – ÚSTR 2009, s. 253–263.

Štrosmajer z *Nemocnice na kraji města* (1977, r. Jaroslav Dudek), techničtí pracovníci – montér Miky v podání Julia Pántika ve filmu *Kdo hledá zlaté dno* (1974, r. Jiří Menzel), architekt Kolvara z *Kam pánové, kam jdete* (1987, r. Karel Kachyňa), pracovníci aparátu, většinou předsedové základních organizací KSČ, ale i okresní tajemník Pláteník z *Okresu na severu* (1980, r. Evžen Sokolovský), popř. tajemník Brabec ze Steklého *Tam, kde hnízdí čápi* (1975, r. Karel Steklý), právníci, např. doktor Lukášek z *Causy Králík* (1979, r. Jaromil Jireš), nebo prostě moudří muži z lidu – dědek Josef z *Náš dědek Josef* (1976, r. Antonín Kachlík), děda Komárek z *Na samotě u lesa* (1976, r. Jiří Menzel), Bohouš Císař z *Chalupářů* (1975, r. František Filip).

Všechny nositele ideologicky korektní (v duchu normalizačních norem) moudrosti spojuje odpor k teorii, důraz na životní praxi, vlastní zkušenost a poetické vidění světa. Namísto ostré polarizace, kterou do společnosti vnášejí intelektuální typy, dávají přednost konsenzu, namísto teoretické analýzy problému jeho praktickému řešení. Jakoukoli abstrakci vnímají jako přetvářku a snahu obejít konkrétní problém. Typ „moudrého klauna“ byl ostatně v české kultuře dlouhodobě zabydlen a českou společností sedmdesátých a osmdesátých let přijímán, stačí jen vzpomenout obliby Josefa Švejka nebo Jana Wericha.<sup>143</sup> Ostatně, jak ukazuje Jaroslava Pešková, odpor vůči teoretickému přístupu ke světu a filozofické introspekci byl v české kultuře přítomen už od samotných počátků konstituování moderního národa.<sup>144</sup> Normalizační obrazy intelektuálů tak navazují na daleko starší formy, představují pouze nové rouby na starém kmeni. Obrazy nepraktických intelektuálů se konečně objevují i v neideologické tvorbě sedmdesátých a osmdesátých let. Stačí si jen vzpomenout na skladatele Jiřího Chválu z Mášova *Skřivánčího ticha* (1989, r. Antonín Máša). Hledač metafyzických pravd Chvála se nechá napálit jak svými zjištěními kamarádíčky, tak kariéristickým bratrem. Jeho umanutost mu nakonec nic nepřinese a dokonce je kontraproduktivní, jeho zásadovost můžeme vnímat také jako naprostý nedostatek sociální inteligence. Ostatně výhrady vůči „nepraktickým“ intelektuálům můžeme sledovat i po odeznění sametové revoluce v devadesátých letech, kdy jsou intelektuálové odstaveni z politiky praktickými technokraty.

---

<sup>143</sup> HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ*, SLON, Praha 2001, s. 30.

<sup>144</sup> „Absence smyslu pro filozofii, smyslu pro společensko praktický význam špičkové teorie se od poloviny čtyřicátých let minulého (tj. 19., pozn. JP) století prosadila trvale jako podstatný rys českého společenského vědomí. Ještě po druhé světové válce je v metodologických přístupech k dějinám české filozofie zdůrazňována lidová moudrost jako jediný významný zdroj formování „pokrokového“ světového názoru v českých dějinách.“ PEŠKOVÁ, Jaroslava: *Role vědomí v dějinách*, NLN, Praha 2000, s. 79.

### 2.3.3 Obrazy disentu (a obrazy „obyčejných lidí“)

Disent představuje klíčové téma pro obě výše zmíněné kulturní formace. Pro „intelektuální formaci“ představuje dissent její vlastní (mytizovanou) minulost, vzor mravně jednajících lidí, kteří užívají paměť v boji za pravdu. Pro „formaci tranzice“ představuje dissent daleko komplikovanější entitu. Na jednu stranu představuje nepříjemnou alternativu vůči modelu chování „obyčejných lidí“, na straně druhé je vnímán jako symbol konfrontačního postoje vůči režimu, který byl (podle této formace) v zásadě nefunkční. Obraz disentu je tak zpravidla navázán na obraz „obyčejných lidí“, přičemž ve „formaci tranzice“ slouží dissent spíše jako doplněk obrazu „obyčejných lidí“, kteří jsou hlavními hrdiny této formace.

Jak už jsem zmínil v kapitole o rodině, polistopadové reprezentace normalizace navazovaly v zásadě na normalizační estetiku a používaly podobné „rodinné filtry“.<sup>145</sup> Stejná témata se objevují u oblíbených snímků 90. let *Díky za každé nové ráno* (1992, r. Milan Štáindler), *Kolja* (1996, r. Jan Svěrák), *Báječná léta pod psa* (1997, r. Petr Nikolaev) a dalších. Normalizace se jeví jako externalita, cosi, co nevychází zevnitř, ale „děje se“ společnosti jaksi zásahem „vyšší moci“. Normalizační režim je představován jako „přírodní pohroma“, danost, kterou je třeba hlavně přežít. Soustředěnost na vlastní mikrokosmos znamená především nutnost nezadat si, nedeklarovat veřejné postoje, vyhýbat se jakékoli zodpovědnosti. Tento narativ souzněl s „formací tranzice“.

Ve filmu *Díky za každé nové ráno* je hlavní dilema hrdinky představeno ve scéně, kdy se obezřetně pohybuje mezi dvěma skupinami: disidentskou společností v čele s charismatickým dramatikem a stranickou buňkou v čele s obstarožním režimním spisovatelem. Hrdinka se úzkostlivě vyhýbá oběma skupinám. Slušný člověk zůstával „ve středu“, a chránil se „extrémů“, které na jedné straně představoval kariéristický spisovatel-komunista, na straně druhé ovšem disident. Příznačné je, že obě postavy jsou karikovány. Slušnost je zde především opatrností, je to slušnost nezadat si s mocí. Úspěchy těchto filmů dokládají silnou poptávku po obrazu, který zachovává „mlčící většinu“ její důstojnost. Stejně motivy najdeme ve snímku *Báječná léta pod psa*. Rodinu Vítkovu ohrožuje stejně tak primitivní ředitel Šperk, jako disidentský dramatik Holub. Vítkovi, podobně jako Olga z předchozího případu, se především snaží si nezadat. Holub

---

<sup>145</sup> Viz PETRÁNKOVÁ, Michaela: Normalizační abnormalita, in: BÍLEK, Petr – ČINÁTL OVÁ, Blanka (eds.): *Tesilová kavalérie. Popkulturní obrazy normalizace*, Scholares, Praha 2010, s. 43–56.

vlastně představuje větší nebezpečí, nikoli pouze existenční, ale též morální. Zatímco ve vztahu ke Šperkovi je morálně únosné používat přetvářku a lež, ve vztahu k Holubovi podobné standardy neplatí. Samotná existence Holuba tak způsobuje morální krizi Vítkových, Holub v nich vzbuzuje stud (zatímco Šperk jen pohrdání). Obraz zdůrazňuje exkluzivitu Holubova sociálního statutu: jezdí v mercedesu a jeho doprovod tajných policistů lze stejně tak dobře považovat za „čestnou stráž“. Hněv pana Vítka poté, co v důsledku návštěvy u Holuba přijde o prestižní pracovní pozici, se obrací právě proti němu, ačkoli původce jeho profesního pádu je režim symbolizovaný Šperkem.

V obraze Vítkova vztahu k Holubovi se tak zrcadlí ambivalentní vztah „obyčejných lidí“ k disentu. V intencích známé klasifikace sociologa Iva Možného jsou disidenti vnímáni jako elita svého druhu („kontraelita“) a samotná jejich existence je předmětem rozpaků. „I disidentské rodiny byly percipovány jen jako zvláštní druh rodin „panských“. Z hlediska lidové moudrosti koneckonců to stejně jako ti komunisté byli lidé, kteří „jsou živí z ideologie“ a jejichž status je zakotven ve světě veřejného respektu“.<sup>146</sup>

Distanční vztah k disentu je patrný z většiny mainstreamové produkce. Vedle karikujících obrazů z 90. let (*Díky za každé nové ráno*, *Báječná léta*) probleskuje i v novější produkci, kam patří například *Kawasakiho růže* (2009, r. Jan Hřebejk). Vzpomeňme jen Bořka v podání Antonína Kratochvíla, snivě dumajícího nad koulemi. Jaký je vlastně tvůrčí étos tohoto umělce? Má vůbec nějaký? Ve světle jeho příběhu je tento detail upozaděn, ale vyvstává v kontrastu s tvrdě pracujícím primářem Joskem v roli Martina Huby. Jeho společensky prospěšná práce vyrovnává jeho morální selhání ve vztahu k příteli. Vztah umělce-intelektuála a „užitečného“ lékaře se tak vlastně podobá výše zmíněnému schématu ze sedmdesátých let a odpovídá již citované úvaze Iva Možného o neurochirurgovi biflujícímu odporné „kecy“ o kontrarevoluci v osmašedesátém a pokorně je odřikávajícímu na večerní zkoušce marxismu-leninismu, jen aby mohl být prospěšný. Možný zdůrazňuje zřejmou souvislost tohoto poklesku – pacienti by přišli o jeho odbornost. Smysluplná práce legitimizuje morální selhání, oproti tomu donquichotské gesto je morálním kýčem. Dobré skutky a účinné pokání (i k tomu nakonec Josek v Hřebejkově filmu nakonec dospívá) konečně odčičují hříchy i v klasickém katolickém pojetí.

---

<sup>146</sup> MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno... Některé rodinné důvody sametové revoluce*, SLON, Praha 2009, s. 52.

Motiv distance od disentu můžeme hodnotit různě, jeho samotný fakt je však i v tomto přelomovém filmu skutečností. Podobně distanční je i obraz dramatika Pavla (Havla) ve filmu Pavláskové *Zemský ráj to napohled* (2009, r. Irena Pavlásková) nebo udavačského spisovatele Veselého v *Poutech* (2009, r. Radim Špaček). Zdá se, že kromě Brabcova *PF 77* (2003, r. Jaroslav Brabec) je pojetí disentu v české polistopadové kinematografii do značné míry podobné tomu předlistopadovému, převládají karikované obrazy zdůrazňující odlišnost od „normální“ populace, perspektiva disentu je upozaděna. Převládá důraz na vlastní utrpení „obyčejných lidí“ a jejich permanentní strach z režimu. Typickou reprezentací tohoto motivu je „mozaiková“ scéna v *Pupendu*.

V této scéně je zachycena tíživost režimu, fenomén dvojí morálky a především všudypřítomný strach, scéna ilustrativním způsobem dokumentuje politický význam podpisu. Každé gesto a každý čin této sekvence můžeme vnímat jako ilustraci toho, že jednání aktérů nabývá politického významu navzdory jejich vlastním záměrům. Scénu můžeme číst jako filmový ekvivalent Havlovy teze o posttotalitním režimu vládnoucím právě skrze ovládání duší, nikoli brutálním fyzickým ovládáním, jež patřilo minulosti. Zároveň jsou všichni jednající představeni pouze jako oběti. Součástí těchto obrazů je banalizace osobní zodpovědnosti a distance od jakékoliv přímé souvislosti mezi vlastním jednáním a stavem společnosti. Tato distance neplatí jen pro ustrašeného Břečku, ale i pro pozérského Máru. Ve středu zájmu těchto obrazů nestojí „velké“ etické problémy, ale „malé“ každodenní příhody. Hodnotové hierarchie, komunikační strategie a sociální kompetence hrdinů normalizačních a postnormalizačních příběhů jsou v zásadě totožné, mění se pouze kulisy těchto příběhů.<sup>147</sup>

#### 2.3.4 Nástup narativu „intelektuální formace“

Situace se změnila na konci desetiletí. Zatímco Brabcovo *PF 77* zůstalo osamoceným dílem natočeným u příležitosti výročí Charty 77, od roku 2007 se zvolna mění konstrukce vyprávění. Počínaje syrovým příběhem Undergroundu *A bude hůř* (2007, r. Petr Nikolaev) se mění způsob vyprávění, které začíná více tematizovat otázku osobní zodpovědnosti a zasazuje jednání do

---

<sup>147</sup> Tato kontinuita může být demonstrována na příkladu „básníkovské“ trilogie Dušana Kleina. Politický kontext se sice mění, ale způsob vyprávění, hodnotový svět a způsoby jednání nikoli. V tomto kontextu je lhostejné, v jakém režimu se příběh Štěpána odehrává.

širších společenských a politických souvislostí. V roce 2009 vzniká *Kawasakiho růže*, která přejímají narativ intelektuální formace. Ve scéně konfrontující výpověď estébáka Kafky se vzpomínkami pronásledovaného sochaře Bořka se konkretizuje a vizualizuje obtížně uchopitelný fenomén odlišné perspektivy. Paměť je problematizována, minulost se jeví jako složitá mozaika, hádanka. Zároveň je ovšem v této kompozici skryta odpověď po validitě jednotlivých výpovědí. Je to subjekt posluchače / diváka, který rozhoduje, jakou výpověď přijme jako pravdivou. Kompozičně i logicky ucelená výpověď estébáka je konfrontována s faktickými následky mučení, které Bořkovi způsobil. Sebelepší „reprezentace“ vzpomínky neobstojí před „živoucím“ důkazem minulosti, říká tato Hřebejkova fikce. *Kawasakiho růže* tak naznačuje emancipaci narativu intelektuální formace nejen ve „veřejnoprávní sféře“, ale i ve sféře popkultury. Některé motivy (všichni jsme oběti) jsou nahrazeny jinými. Jedním z nich je motiv „svazku“. Kontext tohoto snímku představovala debata spojená s nakládáním s dokumenty bezpečnostních složek bývalého režimu, jejímž hlavním výrazem byly spory ohledně vzniku Ústavu pro studium totalitních režimů. Mimořádné téma nalezlo ohlas i v kinematografii.<sup>148</sup>

Ve stejné době vzniká snímek *Pouta* (2009, r. Radim Špaček), přinášející pochmurný obraz normalizační společnosti prostoupené patologickými sociálními vztahy a deformovanými charaktery většiny aktérů. Obraz disentu je mimořádně nepříznivý. Buď podvádí své manželky (Tomáš) nebo dokonce udávají své kamarády (Veselý). Postava Veselého vypadá jako nástěnka, na kterou tvůrci vystavili všechny předsudky vůči disentu: úlisnost, přetvářka, faleš, egoismus, nezodpovědnost, podvodné jednání. V tomto snímku se koncentruje étos intelektuální formace hyperkriticky poukazující na mravní selhávání, ať už je spojené s politickým tlakem přímo (Veselý), nebo nepřímo (Tomáš).

Je otázkou, jak jsou vlastně tyto „nové“ snímky o normalizaci vnímány a recipovány ze strany široké veřejnosti. Karina Hoření dovozuje určité spojitosti v této „nové“ kinematografii vyplývající z generační sounáležitostí jejich tvůrců a významem normalizace jako generačního traumatu zakládajícího sounáležitost této generace. Tato jejich intence je sdílena většinou filmových kritiků, kteří podle ní působí jako ochránci traumatického způsobu vzpomínání „tím,

---

<sup>148</sup> Viz PÝCHA, Čeněk: Kawasakiho svazek. Archivní materiál a vzpomínání na socialismus v současném českém filmu. In: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 556–573.



že jej identifikují i vytváří“.<sup>149</sup> Je ovšem otázkou, zda tento „traumatizující model čtení“ sdílí i mladí diváci. Více světla do této otázky vnese analýza diváckých komentářů. Ovšem pochybnosti o traumatizujícím modelu čtení je zřejmý z některých specifických způsobů nakládání s normalizačními reprezentacemi. Jejich příkladem může být fanklub majora Zemana, v jehož rámci dochází ke zcela odlišné (neideologické) recepci tohoto seriálu.

*Proč vlastně fanklub? Protože chceme, aby fandové seriálu Třicet případů majora Zemana spolu dále komunikovali, scházeli se a podnikali výlety na místa natáčení, měli přístup k unikátním materiálům a hostům. Tohle všechno můžeme nabídnout, takže rádi Vás mezi námi uvidíme. Naším cílem je, aby seriál dále žil a nevzpomnělo se na něj jen tehdy, když běží repríza v televizi. Seriál je kultovním dílem pro hodně fanoušků, to už je nám známo.*<sup>150</sup>

Zemanovský mýtus zde není primárně vnímán skrze ideologické kódování, ale jako příležitost vytvářet komunitu a společenství, naplňovat sociální potřebu sdružovat se. Minulost zde neslouží jako plocha, do níž se promítají politické obsahy, ale pouze jako prostor „samoúčelné“ sebeaktualizace.

### 2.3.5 Intelektuální formace a vyprávění o dějinách

Téma obrazu disentu a intelektuála je náročné i proto, že se v něm odráží hned několik motivů. Na jedné straně je třeba vnímat aktérskou pozici intelektuálů – v intencích tezí Eyala, podpořených ostatně i dalšími autoritami o významu intelektuálů jako důležitých aktérů politiky paměti a politiky identity.<sup>151</sup> Na straně druhé je třeba vnímat reflexi intelektuálů ze strany ne-intelektuální většiny společnosti, kterou naznačuje ve svých úvahách Ivo Možný, tedy pozici intelektuála nikoli jako subjektu vzpomínkové kultury, ale jako předmětu zájmu ze strany

---

<sup>149</sup> HOŘENÍ, Karina: „Žádná sladkobolná selanka“. Psaní o normalizačních filmech, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 538–555.

<sup>150</sup> *Informace k Fanklubu majora Zemana*, 5. 5. 2008, dostupné on-line:

<http://www.majorzeman.eu/index.php/oficialni-fanklub/91-major-zeman1>, podle stavu ke dni 19. 2. 2016.

<sup>151</sup> Ambivalentní pozici intelektuálů v české společnosti a jejich odlišný vztah k neokonzervativní americké zahraniční politice vysvětluje těmito historickými kořeny i Jacques Rupnik: RUPNIK, Jacques: *Intelektuálové, dissent a veřejný prostor*, in: HLAVÁČEK, Petr (ed.): *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*, Academia, Praha 2012, s. 54–67.

popkultury. Intelektuální formace je na rozdíl od formace tranzice nejen subjektem vzpomínkové kultury, ale i jejím objektem.

Zastavme se ještě jednou u konceptu Gila Eyala. Eyal tvrdí, že zásadní rozdíl mezi Čechy a Slováky v oblasti paměťové kultury tkví v odlišném užívání paměti ze strany jejich konstruktérů: v českém případě ze strany šířeji vymezené skupiny intelektuálů, ve slovenském případě úžeji pojímané skupiny historiků. Zatímco slovenští historici jsou podle něj především strážci národní paměti, jejím garantem a integrální součástí národa, čeští intelektuálové se z celku národa vymykají a mají ambice jej „vést“, kultivovat. Paměť jim neslouží pouze jako potvrzení identity, ale především jako nástroj morální očisty skrze permanentní připomínání traumatu. Důraz na individuální rozměr identity zároveň oslabuje nacionální rámec vzpomínání.

Každá velká teorie je nutně do jisté míry schematická. Aniž bych zásadně polemizoval s Eyalovými tezemi, přece jen se mi zdá, že způsoby práce s pamětí jsou i u českých intelektuálů bohatší a i zde bychom našli ono strážení a garantování paměti, které se blíží příkladu slovenských historiků. Na určité tendence upozornila už výše citovaná Karina Hoření v souvislosti s recepcí historických filmů o normalizaci. Podobně bych mohl zmínit odmítavé přijetí cyklu *České století* (2013, 2014, ČT, r. Robert Sedláček) v mediálním diskursu. Předmětem kontroverze se stalo především zobrazení disentu a zvláště pak Václava Havla. Vykročení z interpretačních i vizuálních schémat zobrazování minulosti vedlo k prudkým polemikám plným emocí.<sup>152</sup> Nejen tento případ ukazuje, že také čeští intelektuálové se cítí být nejen „strážci diskursu“, ale přímo garanti identity. Eyal popisuje legitimizační strategie slovenských historiků. Velice podobně ale vystupují i jejich čeští kolegové. V roce 2002 vydalo profesní sdružení historiků stanovisko „Historikové proti znásilňování dějin“, které se ostře vymezovalo proti tehdy (údajně) dominujícímu mediálnímu diskursu:

*Střední Evropa propadla živelnému historismu - novináři, publicisté, politici a další ochotníci se opět jednou zmocnili dějin jako útočné zbraně. Začali je účelově přehodnocovat a nacházet v nich argumenty k podpoře svých momentálních programů a zájmů. Příčiněním těchto*

---

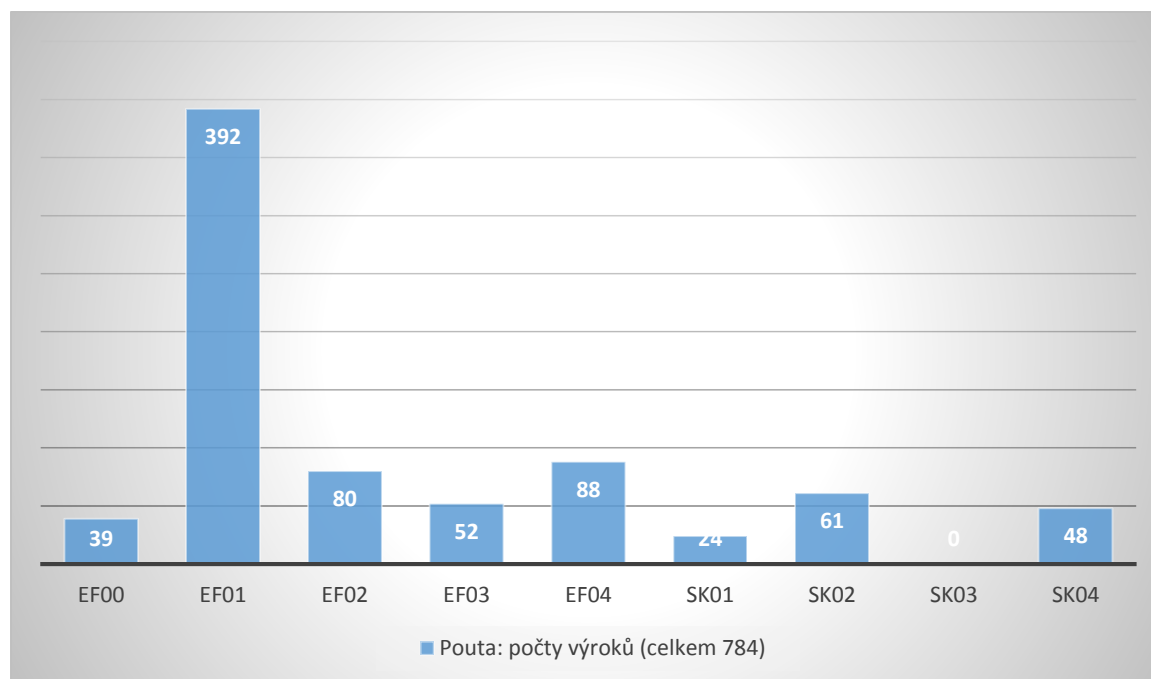
<sup>152</sup> Vondra o Českém století: Při pohledu na Havla mi bylo trapně, DVTV, 17. 12. 2014, [www.aktualne.cz](http://www.aktualne.cz), dostupné on-line: <http://video.aktualne.cz/dvtv/vondra-o-ceskem-stoleti-pri-pohledu-na-havla-mi-bylo-trapne/r~e5efe9ca855511e4833a0025900fea04/>, podle stavu ke dni 20. 2. 2016; ZÍDEK, Petr: Filmaři vyličili Havla jako politováníhodného ňoumu, Lidové noviny, 3. 12. 2014; SPÁČILOVÁ, Mirka: RECENZE: Hodné pivo, zlý koňak. To je Listopad v Českém století, [www.idnes.cz](http://www.idnes.cz), 28. listopadu 2014, dostupné on-line: [http://kultura.zpravy.idnes.cz/recenze-ceske-stoleti-89-0vx-/filmvideo.aspx?c=A141128\\_111634\\_filmvideo\\_spm](http://kultura.zpravy.idnes.cz/recenze-ceske-stoleti-89-0vx-/filmvideo.aspx?c=A141128_111634_filmvideo_spm)

*amatérských vykladačů minulosti si mají střeoevropské národy uvědomit, že cesta k civilizovanému soužití národů nevede od nynějšího – zajiště nedokonalého – stavu věcí postupem do budoucnosti, nýbrž oklikou přes minulost. V zájmu ovládnutí současnosti a budoucnosti prostřednictvím dějin dochází ovšem k takovému výkladu minulosti, který nemá nic společného s jejím vědeckým poznáním a kritickou interpretací.*<sup>153</sup>

Příznačně nebyly důvody takového razantního stanoviska konkretizovány, nikde nebyly doloženy konkrétní analýzy, které by podobná obvinění věcně podložily. Historici zde vystupují v roli strážců národní paměti a národní identity, preventivně vystupující proti těm subjektům, které propadají „živelnému historismu“. „Intelektuální formace“ české společnosti se mi zkrátka jeví plastičtější a mnohvrstevnatější než jen jako reflexivní vyzývatele morálního oportunismu „obyčejných lidí“.

#### 2.3.6 Pouta

Graf 25: Základní shrnutí: Pouta: statistika kódovaných výroků 2010–2014, 784 kódovaných výroků v 551 komentářích



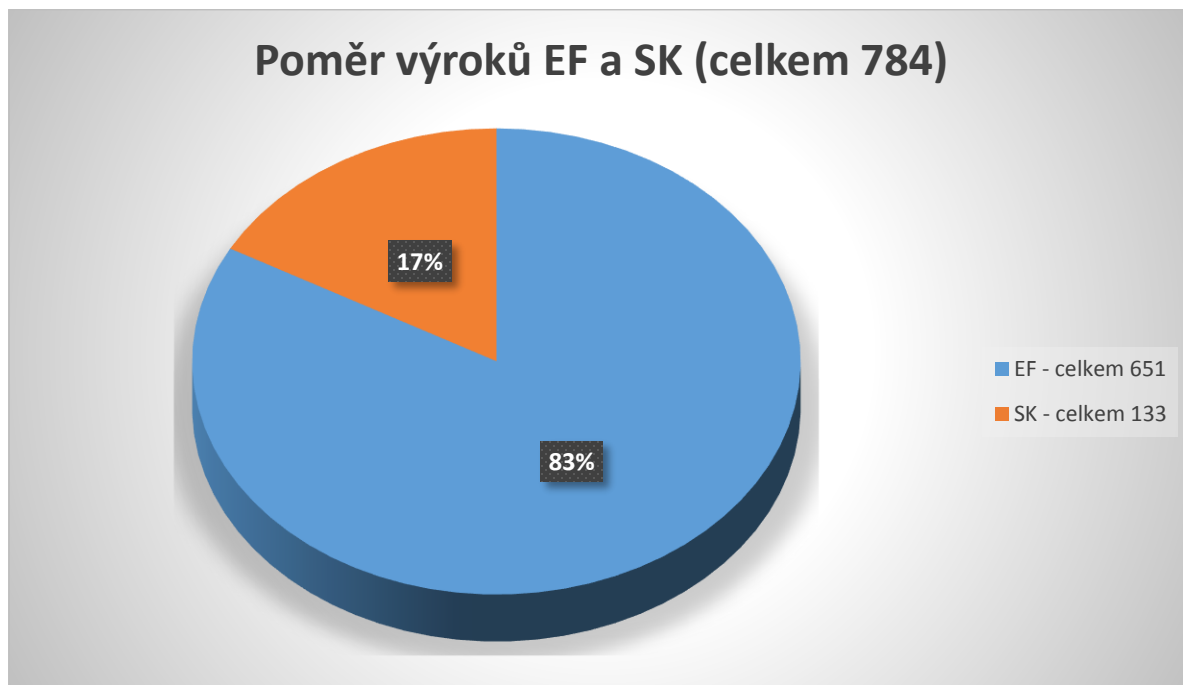
<sup>153</sup> PÁNEK, Jaroslav – PEŠEK, Jiří: *Historikové proti znásilňování dějin. (Stanovisko Sdružení historiků České republiky)*, Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Série C, Univerzita Pardubice – Ústav jazyků a humanitních studií, 2001, s. 225–229.

V letech 2010–2014 komentovalo film *Pouta* celkem 627 uživatelů, po očištění jsem pracoval se souborem 551 komentářů, ve kterých jsem identifikoval 784 výroků. V žádném komentáři jsem nenalezl výrok, který bych mohl identifikovat jako pozitivní vymezení vůči režimu. Uživatelé v komentářích zdůrazňovali umělecký charakter snímku, jeho vysokou emocionální působivost a relativně méně zdůrazňovali historický rozměr snímku. Mainstreamový komentář zněl asi takto:

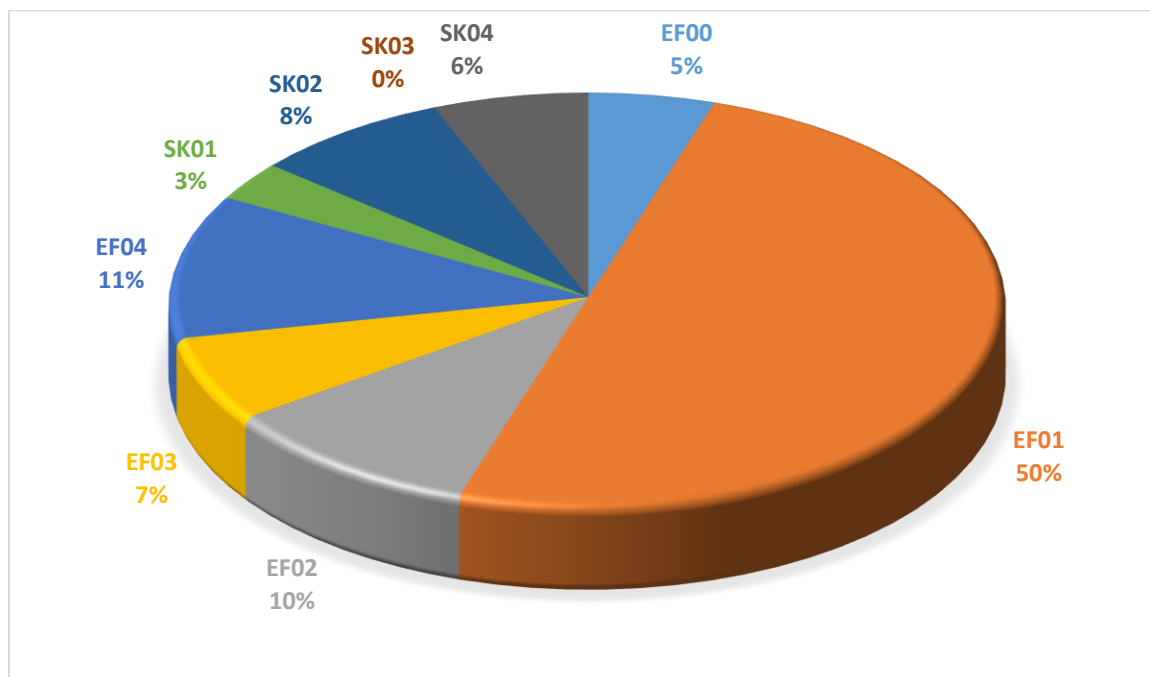
*Velmi zajímavý snímek, avšak velmi obtížně hodnotitelný a ještě tíž komentovatelný.. Někde jsem tu četl názor, že 10 diváků tohoto filmu = 10 názorů, plně souhlasím. Já se počítám k těm, co film hodnotí spíš výš a to hlavně pro jeho neobyčejnost v "českých poměrech." Nemyslím si, že v jádru vypovídá až tak o normalizaci jako takové, i když jako dobu ji popisuje velmi věrně, hlavně je to ale, dle mého názoru, výpověď několika (méně či více) zakomplexovaných duší v zakomplexovaném světě, podepřená malými dramaty každodenního života jeřábnice, fízla, zbabělého spisovatele.. Nelze si nevšimnout několika paralel s "Leben der Anderen.." Ale zas je to tak, jen "cvrknout" a jít dál, vem si co je tobě dáno, ostatní nech ležet.. Skvělý herecký výkon hlavního představitele Antonína, těžící jistě i z jeho "neokoukatelnosti," avšak proč právě takovéto pány "Malé" nevidat před filmovou kamerou častěji..? Celkově vzato, rozmanitý, dramatický, působivý a "bizarně chutný" filmový pokrm, ne však na sváteční stůl... (uživatel Vador, 19. 11. 2011)*

Diváci oceňovali především herecký výkon Ondřeje Malého v hlavní roli psychotického poručíka StB, rozporuplně vnímali filmovou řeč snímku.

Graf 26: Pouta – podíl výroků EF a SK



Graf 27: Pouta – podíl jednotlivých kódů v celku kódování

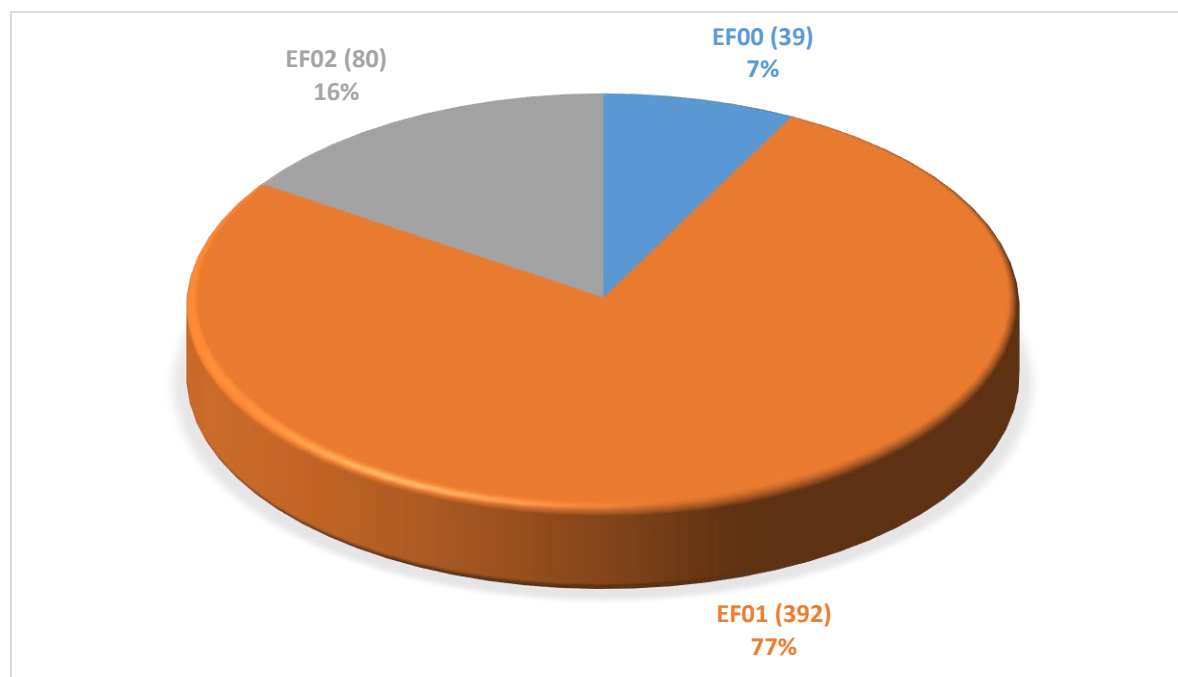


Většina uživatelů hodnotila *Pouta* spíše v estetických a filmových souvislostech (83 % výroků). Uživatelé zařazovali snímek nejen do historického žánru, ale také do žánru psychologického snímku, menší podíl výroků vztahujících se ke společenskému kontextu vnímám právě v důsledku tohoto žánrového neukotvení.

*Silné české drama. Docela mě překvapilo, že jsem o snímku vlastně ani moc neslyšel. Ano, je to z doby před revolucí a trochu může vadit, že podobných filmů je u nás strašně moc, ale tady je krásně ukázána paranoia doby a to, co si člověk mohl dovolit, když byl na "správném" místě. Výborné herecké výkony a skvělé psychologické lidské drama.* (kaylin, 4. 12. 2014)

Snímek vyvolával poměrně velké emoce (7 % výroků explicitně zdůrazňovalo mimořádný osobní prožitek filmu), ovšem zdaleka nejen pozitivní. Z výroků vztahujících se ke společenskému kontextu převažuje ocenění realistického vykreslení doby nad výroky komentujícími aktuální situaci nebo vymezujícími se vůči minulému režimu.

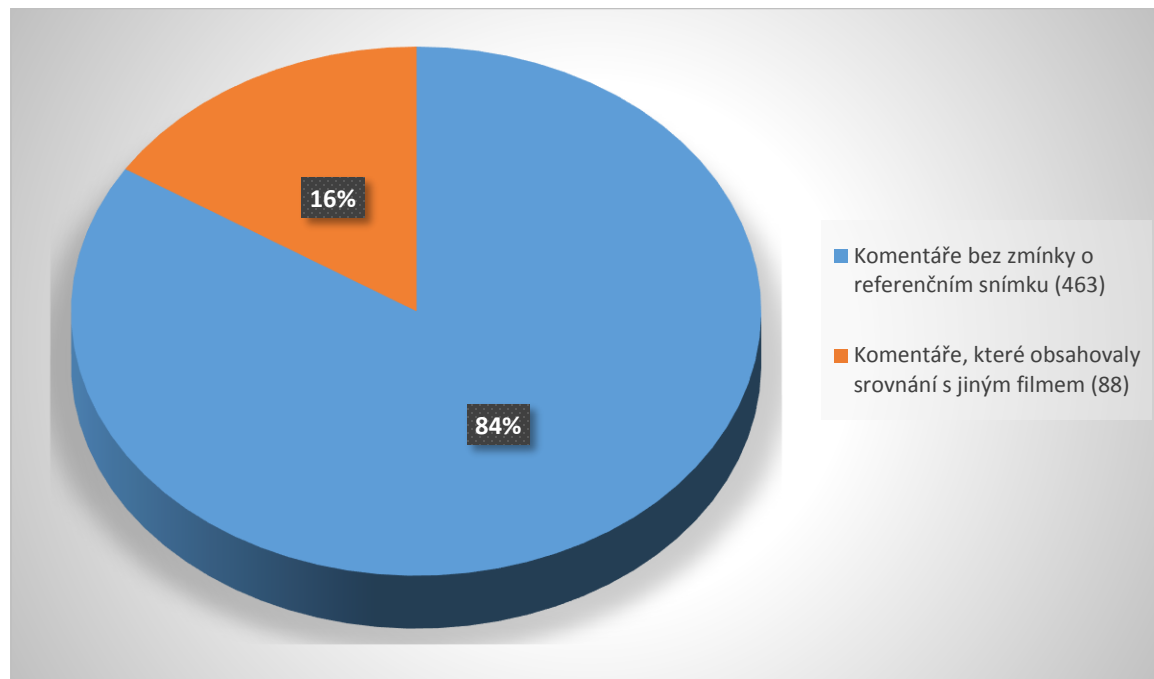
Graf 28: *Pouta* – hodnocení filmových kvalit snímku (neutrální – pozitivní – negativní)



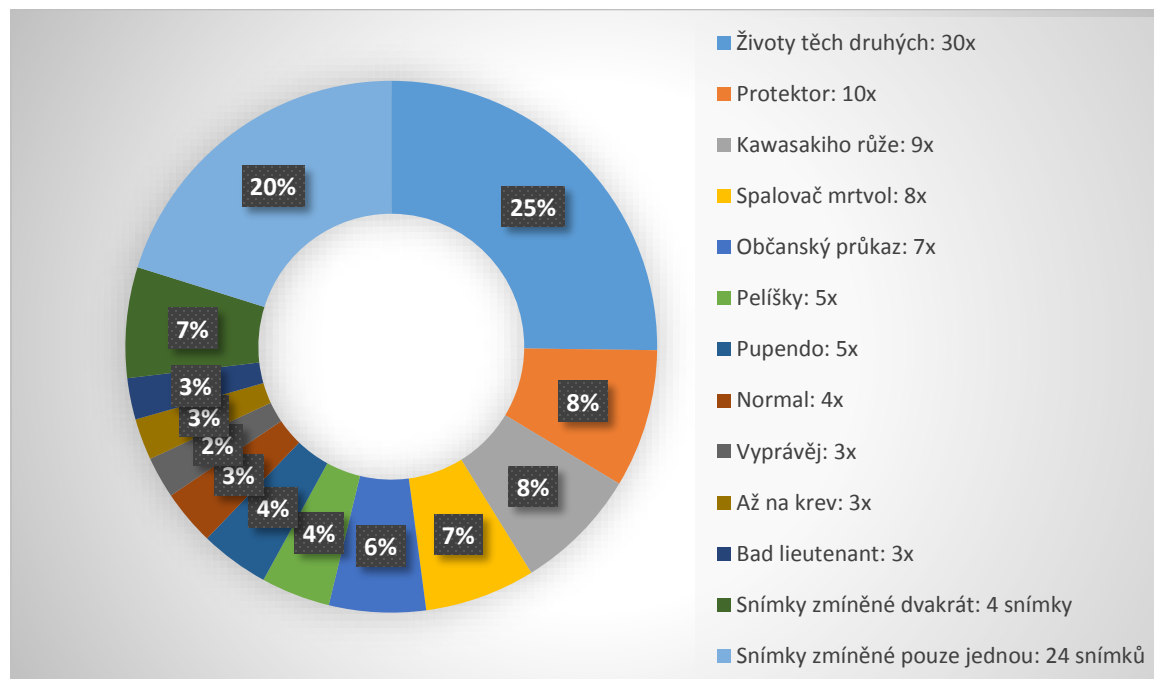
Z grafu 28 vyplývá převažující pozitivní hodnocení, které je v rámci csfd pravidlem, ovšem podíl kladných hodnocení je menší než u jiných filmů. Relativně vysoký počet uživatelů se vyjadřoval o filmu negativně, uživatelé mu vytýkali přílišnou rozvláčnost (stopáž 145 minut), malou

psychologickou prokreslenost vedlejších postav, nelogičnost jejich motivací a jednání a výhrady měli i k technickému zpracování (které ovšem řada uživatelů oceňovala).

Graf 29: Pouta – podíl komentářů s odkazem k referenčnímu snímku



Graf 30: Pouta: Referenční snímky



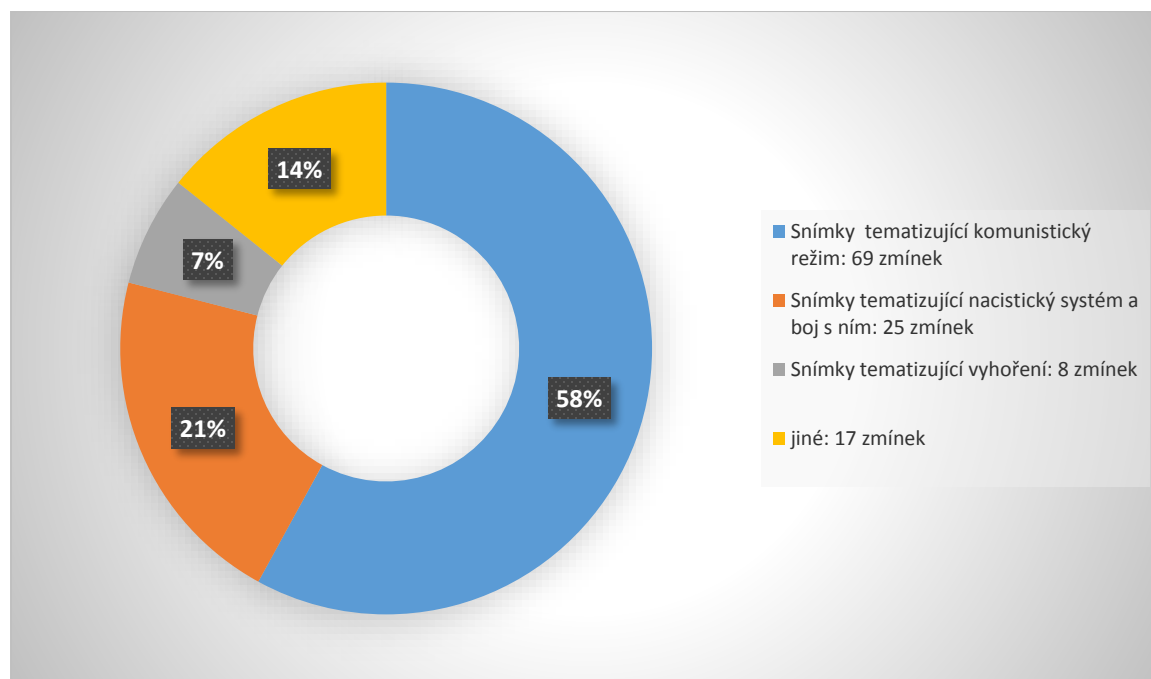
Snímky zmíněné dvěma uživateli: 3 sezony v pekle, Habermannův mlýn, Karamazovi, Tobruk

Snímky zmíněné pouze jedním uživatelem:

30 případů majora Zemana, Americká krása, Bídníci, Bumerang, Dědictví aneb Kurvahošigutntág, Good bye Lenin!, Gruz 200, Hanební pancharti, Je třeba zabít Sekala, Kouř, Marian, Matrix, Musíme si pomáhat, Nouzový východ, Obecná škola, Perníková věž, Rodina je základ státu, Sluneční ulice, Stmívání, Tahle země není pro starý, Ucho, Ve stínu, Venkovský učitel, Vojcek

Celkem 88 uživatelů zmínilo 38 snímků, některé z nich byly zmíněny opakovaně, dohromady bylo v těchto 88 komentářích 119 zmínek o nějakém filmu. Nejčastěji byla *Pouta* přirovnávána k německému snímku *Životy těch druhých* (2006, r. Florian Henckel von Donnersmarck)

Graf 31: Rozdělení referenčních snímků podle témat



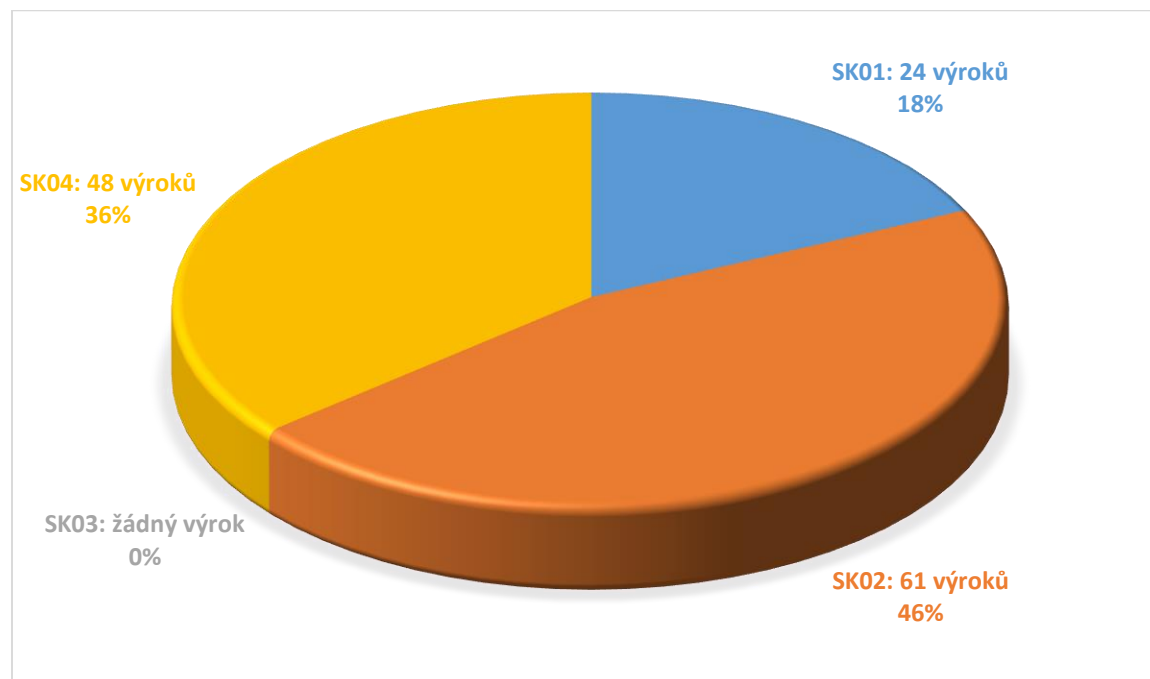
Lepší představu o referenčním rámci filmu dává tematické rozdělení snímků. Přes polovinu tvoří snímky odehrávající se v komunistickém režimu, významnou položku v této skupině tvoří i německé a sovětské filmy. *Pouta* jsou vnímána především jako film o komunismu.

*Jak tady už někdo okomentoval: ten film je nevyrovnaný. Kvituju, že je docela syrový - žádný to nostalgický rochnění ve vlastně skvělých komunistických časech. Nejzajímavější mi přišlo to morální konfrontování boje proti fízlům a jejich práním vs. zrada manželky. Silný motiv a náboj,*



*který se podle mě dal vytěžit mnohem víc. Linie posedlýho stbáka taky má leccos do sebe + tematika stbácké "rodiny". /.../ (Chrysopras, 18. 11. 2011)*

Graf 32: Pouta: Struktura výroků SK: celkem 133 výroků



Nejvíce výroků vztahujících se ke společenskému kontextu se nachází v kategorii SK02, která zdůrazňuje realističnost snímku.

*Hodně zajímavý totalitní thriller. Už po cca 10 minutách na člověka začnou z plátna působit pocity bezmoci, beznaděje a bezvýchodnosti života pod neustálou podrobnou kontrolou státu. A na konci si člověk oddychne, že to byl jen film - ale pak si uvědomíte, že tohle bylo před lety doopravdy... Výsledek: hluboké zamyšlení. [MFFKV 11] (CiTrus007, 8. 7. 2011)*

Komentář uživatele CiTrus007 ilustruje důvěru ve filmový obraz minulosti, který tento film přináší. Z veřejně dostupných zdrojů je zřejmé, že uživatel je z hlediska mnou navržených kategorií „junior“, tj. nedisponuje vlastními vzpomínkami na dobu normalizace. Jeho reflexe filmu ilustruje spojitost mezi sugestivností obrazu a jeho důvěryhodností v juniorské generaci. Spojení „totalitní thriller“ evokuje spojité a statické vnímání komunistického režimu.

Většina diváků vnímala *Pouta* jako film o minulosti, nicméně část výroků se opět vztahovala i k současnosti. Převažovaly kritické výroky a výhrady vůči nedostatečnému vyrovnávání se s minulostí a také vůči aktuální společenské situaci.

*/.../. Snad si někdo brzy troufne zmapovat i dobu, která následovala bezprostředně po Sametu. Co dělali všichni ti superzlí prorežimní přísluhovači v prvních měsících roku 1990? Emigrovali na východ? Anebo šli požádat o rekvalifikační kurz na čerstvě vzniknuvší úřady práce? A co „obyčejný člověk“? Schoval klíče a šel si dát první demokraticky natočenou desítku? Podobný snímek mi v naší kinematografii zoufale chybí.* (Shaqualyck, 24. 9. 2014)

Uživatelé portálu csfd lze považovat za kritické publikum. Už skutečnost, že formulují své postřehy (jakkoli někdy neuměle) a deklarují je veřejně, z nich dělá svého druhu elitní skupinu filmových konzumentů. Přesto i tato skupina podléhá filmové sugesci.

Generační perspektivy: junioři

Jedna z charakteristik juniorské paměti tkví v přesvědčení o vlastní morální nadřazenosti a naopak o nedostatečnosti minulých generací.

*Film o kryzi středního věku u důstojníka STB? Zajímavé. Zvláště v dnešních dnech, kdy se dospívající generace čím dál častěji ptá proč. Chybí tady tak nějak čecháčství. Postavy nejsou sympatycké ale přesto důvěrně známé. Chybí tady nemístný nebo jakýkoliv humor. Je to tak trochu pohled z druhé strany, z pozice člověka který to celé nechce chápat, jenom syrově pozorovat. Na soucitná gesta není čas tady se hraje partie s vlastním rozumem. Příběh neplyne od nikud nikam a to co se vám zdá chvílemi jako poznávací rys postavy, záměr nebo motivace se v další chvíli totiž ukazuje jenom jako další hříčka s sedivostí a bezvýchodností lidského údělu. A to je asi to co ona generace před námi nikdy nesměla, nebo nechtěla rozebírat. Ačkoli i tenkrát to někdo řešit musel.* (Hall900, 19. 2. 2011)

Uživatel Hall900 podezřívá předcházející generace ze záměrné rezignace na etické perspektivy lidského jednání (generace před námi to nechtěla rozebírat). Obdobné postřehy se objevují i u řady dalších juniorských komentátorů:

*Svým způsobem zcela výjimečný pseudotrezorový film, který pravděpodobně podává věrný obrázek minulosti našich existencí. /.../ Nikdy jsem nechápal tu existenciální sebetřýzeň některých „mučedníků“, kteří svévolně opouštěli své rodiny a putovali za mříže i několikrát za rok za rozvracení režimu svými antikomunistickými hláškami a nemysleli přitom na své blízké. Možná bych byl také jedním z nich, ale to se doufám nikdy nedozvím. Ve filmu se mi velice líbily vzpomínky na „dobové předměty“ které jsem neviděl již mnoho let. Třeba taková klovatyna nebo zvlhčovače vzduchu na ústředním topení, to jsou střípky mého dětství a ten film mi jej částečně připoměl. /.../ Mimochodem opravdu se mi líbil konec filmu, který jakoby parafrázoval smrt komunismu v hlubokých vodách a přeexponováním posledního záběru, jakoby filmaři naznačili příchod světla, tedy demokracie. (frashmaker, 23. 1. 2010)*

Z veřejných zdrojů lze identifikovat uživatele jako ročník 1988, reprezentuje proto juniorskou perspektivu. Z obsáhlého komentáře jsem vytáhl tři základní motivy. Především určitou nejistotu, ale v zásadě důvěru k prezentovanému obrazu („pravděpodobně podává věrný obrázek minulosti“). Malá empatie k politickým aktivitám disentu může ilustrovat více motivů: distanci od politické aktivity jako rizikové činnosti nebo prostě jen nepochopení dobového kontextu. Zajímavé je nejen jednolitě vnímání „komunismu“, ale i malá spojitost mezi minulostí a přítomností, kterou ilustruje ostrý přechod mezi „smrtí komunismu v hlubokých vodách“ a „příchodem světla, tedy demokracie“. A také je zmíněn význam „dobových předmětů“, které dobu symbolizují a zosobňují. Komentář upozorňuje na mnohovrstevnost paměti, ve které se mísí aktuální „veřejnoprávní“ antikomunistické diskursy („světlo demokracie“), paměť „obyčejných lidí“ (sebetřýzeň disentu), individuální paměť (střípky dětství, které není vázáno na politické a sociální rámce vzpomínání).

Z hlediska „historického myšlení“ obsahuje tento komentář jisté možnosti. Je v něm přítomen prvek změny a trvání: v motivu klovatyny a zvlhčovače vystupuje frashmaker z diskursivních rámců vzpomínání. Ambivalentní postoj k disentu zase naznačuje schopnost objevovat historické významy.

Generační perspektivy: senioři

Seniorský pohled na tento filmový obraz minulosti je kritičtější:

*/.../ Z řady scén vyplývá, že tvůrci zjevně nechápou realitu doby staré pouhých 30 let. Jen pro ukázkou, kádrovačka vyhrozuje jeřábkyni, když ji přistihne na cígu, že ji okamžitě nechá vyhodit z práce. V téže době, kdy je na deformovaném a fakticky neexistujícím trhu práce zoufalý nedostatek lidí téhle neatraktivní profese. Co by se asi stalo? Co takovému svobodnému člověku můžete vzít? Přijde jiná ubytovna, kde se vylepí pár obrázků z časáku na zeď, a budete si zvykat na jinou hospodu. Pamatuju, že jsme v 80. letech měli jeřábničky těžkou alkoholičku, za kterou nebylo možné sehnat náhradu. Jednoho dne jednoduše spadla z jeřábu rovnou na hlavu. Vydírat někoho po profesní stránce šlo u inteligence, ty ostatní třeba prostřednictvím dětí nebo přes výjezdní doložku. Na spoustu lidí byla ale celá slavná StB krátká. /.../. (gudaulin, 10. 3. 2013)*

Seniorští uživatelé posuzují obrazy kritičtěji, ale také primárně prizmatem své osobní zkušenosti a své individuální paměti. Aproximativní čtení obrazu se zřetelem na celek, nikoli detail, po kterém volá Rosenstone, většina uživatelů neprovozuje. Zároveň je ale právě na tomto komentáři zřejmý význam detailu a význam dobového kontextu pro reflexi díla.

Na určitou redukci sociálně-psychologické situace normalizační společnosti v tomto obraze upozorňuje uživatel crozet.

*/.../ Zajímavé (byť depresivní) téma psychologie a praxe totalitního režimu v ČSSR autor zpracovává skrze závěr kariéry jednoho objektivně vyšinutého dělníka moci, což ovšem celý film jaksi posouvá mimo určitá (alespoň má intuitivní) očekávání. Tragické období poslední dekády komunistické totality je zde totiž ve svém sociálním rozměru (a tedy široké tématické sdělnosti) víceméně redukováno na psychologický detail morální i psychiatrické vyšinutosti poněkud neřadového člena StB, již konfrontuje nejen s obyčejným okolím (manželka, oběti, většinová společnost jako taková), ale i s okolím uvnitř příslušné organizace. Takto specificky kotvený příběh má proto zvýšený divácký potenciál u generace minimálně dotčené komunistickým marasmem nebo v zahraničí (resp. k jeho shlédnutí není potřeba natolik specifického předporozumění diváka) a osobně jej vnímám jako Špačkův elegantní způsob, jak scénáristicky vybruslit z komplikovanosti příslušného dějinného období, má-li být dosaženo silného příběhu s jasným začátkem a koncem, divácké snesitelnosti a atraktivity a dostatečné autenticity. /.../ (crozet, 21. 11. 2011)*

Crozet identifikuje psychologický i sociální rámec vyprávění jako netypický a vnímá tuto redukci jako producentský kalkul usilující o co největší srozumitelnost. Zdánlivě komplikovaný

příběh považuje tento divák za simplifikaci mnohem složitější skutečnosti. Takové hodnocení je z hlediska historického myšlení velice komplexní a můžeme si ho představit jako horizont, ke kterému historické vzdělávání směřuje. Zároveň je jen obtížně myslitelné požadovat takovéto komplexní hodnocení od žáků na základní škole.

### Spojování minulosti a přítomnosti

*/.../. Vcelku vtipné bylo, když jsem se snažil ženě vysvětlit, o čem ve filmu šlo - vysvětlování jsem pojal tak, že vypráví o té době, kdy se člověk bál něco říct, protože netušil kdo jej kde poslouchá natáčí - jenže stačí otevřít stránky novin, a je jasné, že se vlastně vůbec nic nezměnilo... (lennyd, 16. 4. 2012)*

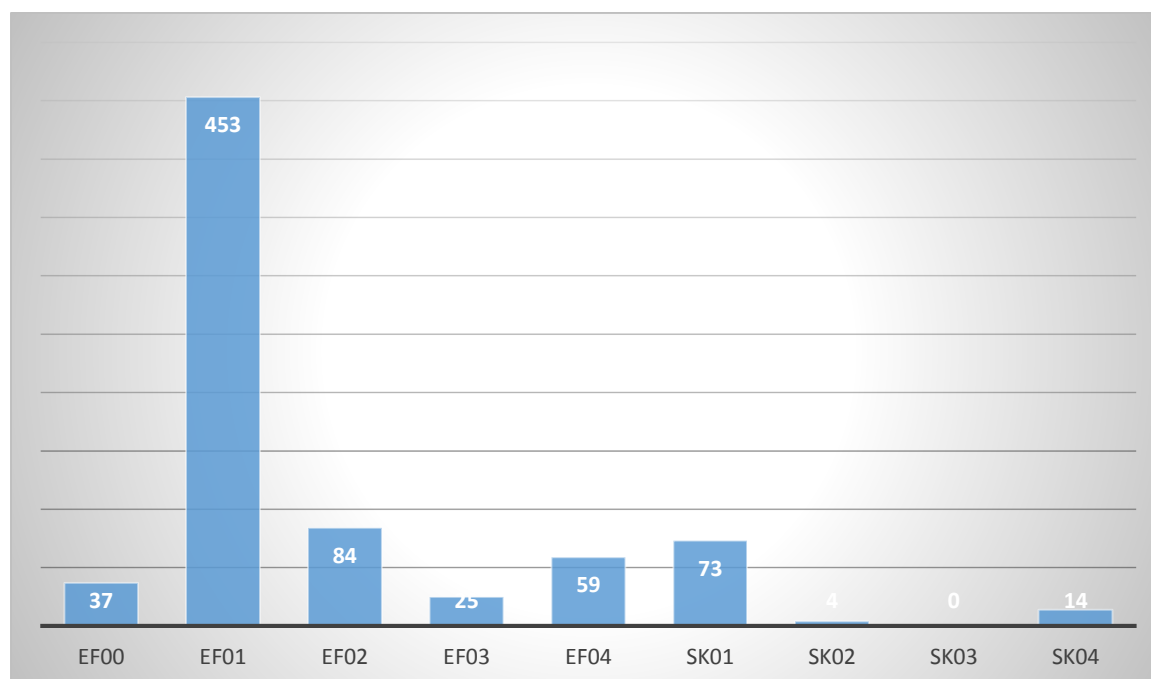
Uživatel lennyd vyjádřil poměrně často se opakující pocit malého rozdílu mezi současností a minulostí s důrazem na kontinuitu negativních stránek společnosti, především malý pocit bezpečí. Ukazuje se, že filmy s tematikou komunistické minulosti často působí jako zesilovač. Negativní vymezování vůči režimu, které je v nich bez výjimky přítomno, působí často v jiné než autory zamýšlené intenci. Explicitně to vyjádřil uživatel paascha:

*Nejhorší bylo, že výkonná moc a skutečná vláda byla v rukou takovýchto monster a zrůd, prázdných jako moloch. Skutečná hrůza ale spočívá v poznání, že se nic nezměnilo (30. 1. 2011)*

Možná ale interpretuji postoje diváků nepřesně. Recepce historického obrazu si můžeme představit i jako zrcadlo, od něhož se odráží aktuální frustrace a nálady. Negativní hodnocení minulosti by tak představovalo jen přirozený důsledek negativního přístupu k současnosti.

### 2.3.7 Kawasakiho růže

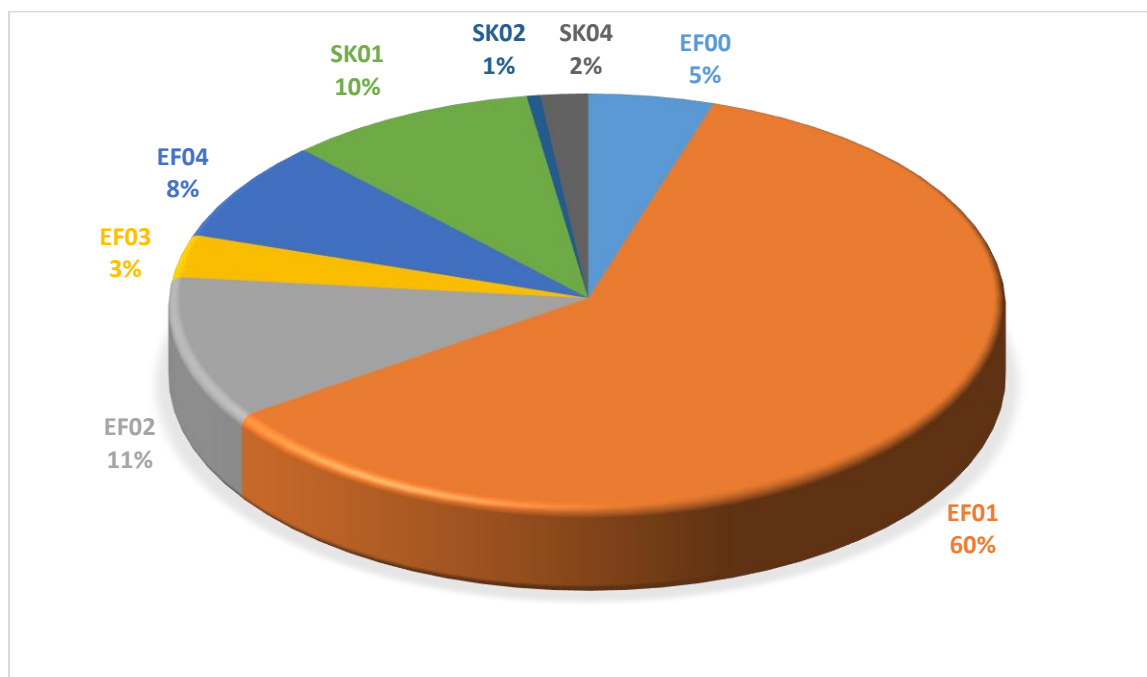
Graf 33: Kawasakiho růže – shrnutí analýzy: 749 výroků v 594 komentářích v letech 2009–2014



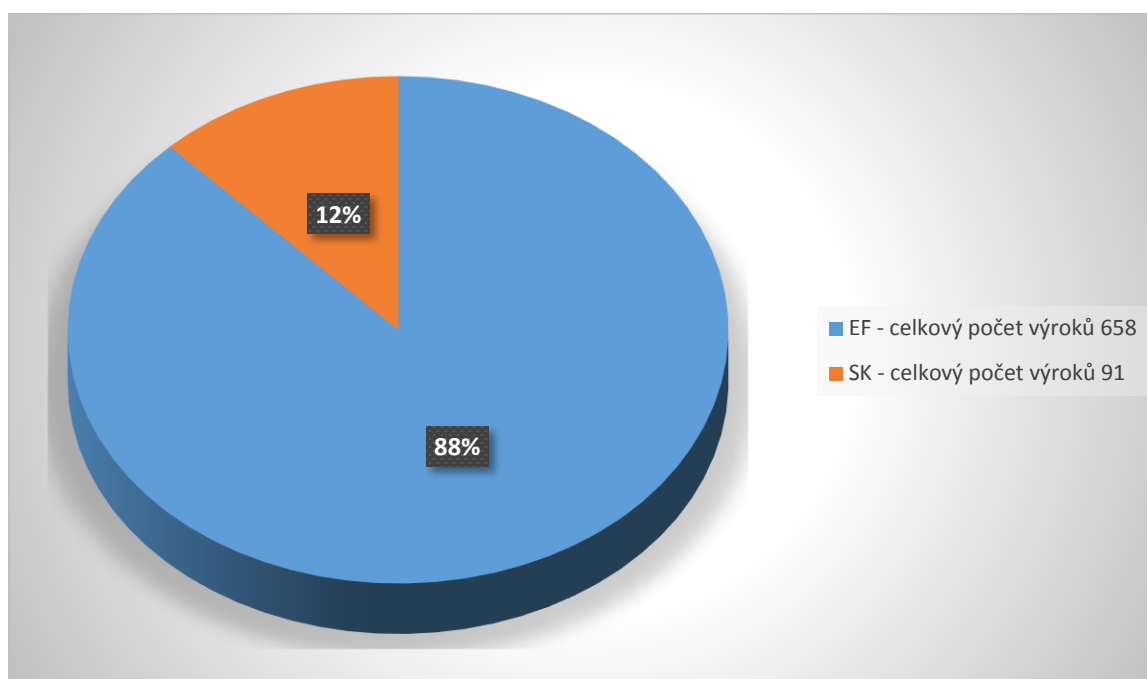
Mezi lety 2009 (od 10. 12. 2009) a 2014 (31. 12.) komentovalo Kawasakiho růži celkem 681 komentátorů. Po očištění jsem pracoval se souborem 594 komentářů, ve kterých jsem identifikoval celkem 749 výroků. Převládalo pozitivní hodnocení, do kterého se poměrně výrazně promítala preference tématu ze strany hodnotitelů. Často se objevovaly výtky proti formě (herecké výkony některých představitelů, nedostatečné využívání filmových prostředků atd.), ovšem právě volba tématu převážila v konečném důsledku nad výhradami vůči formě.

*Námět je to určitě silný, s tím souhlasím na sto procent, ale zpracování bylo jaksi mimo mě. Přesto nelituju, že jsem tenhle film viděla. Roli pana Chudíka si budu dlouho pamatovat, už pro mě nebude jen legendárním primářem Sovou. (blackrain, 27. 6. 2010)*

Graf 34: Kawasakiho růže – podíl jednotlivých kódů v celku kódování (celkem 749 výroků)



Graf 35: Kawasakiho růže – poměr výroků EF a SK



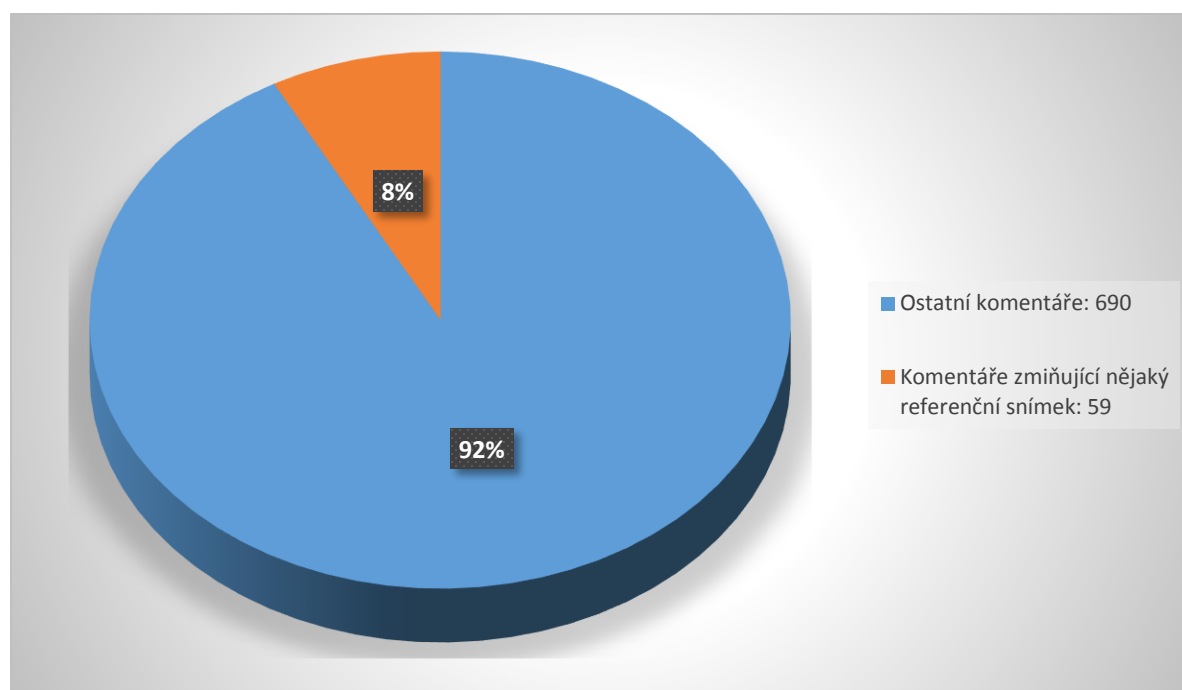
Ze souboru komentářů stojí za zmínku především poměrně vysoký podíl komentářů SK01. Vyšší podíl této kategorie si vysvětlují především tématem snímku, který se zaměřuje na soudobý

veřejný prostor a veřejnou debatu inscenuje. Z grafu je také patrný vyšší podíl kritických komentářů (EF02), které šly zpravidla na vrub „divadelní“ kompozici většiny scén.

*/.../ Dlouho jsem neviděl, aby drama s takovým potenciálem bylo tak neživotně podané. Každá scéna zde trvá déle než je záhodno. Hřebek postupně ignoruje filmové prostředky a převažují sáhodlouhé dialogy. Není divu, že po statických dialogových scénách se toho ke mně moc nedostalo. Div, že jsem to dokoukal. /.../ (kingik, 15. 3. 2013)*

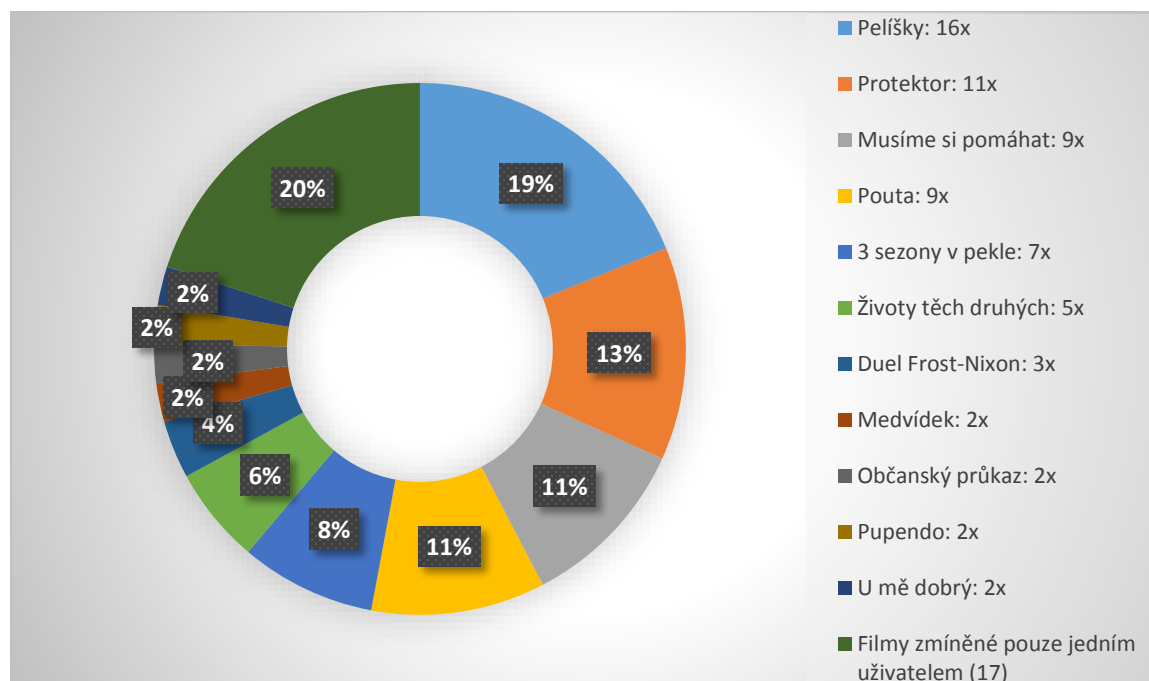
Z komentářů směřujících ke společenskému kontextu převažovalo hodnocení současnosti nad jinými kategoriemi. Vzhledem k tématu snímku šlo opět především o „vyrovnávání se s minulostí“. Celkově ovšem nemůžeme tuto orientaci přeceňovat, dominovaly esteticky zaměřené výroky (viz graf 35).

Graf 36: Kawasakiho růže: Podíl komentářů zmiňujících nějaký referenční snímek





Graf 37: Kawasakiho růže: referenční snímky – základní přehled

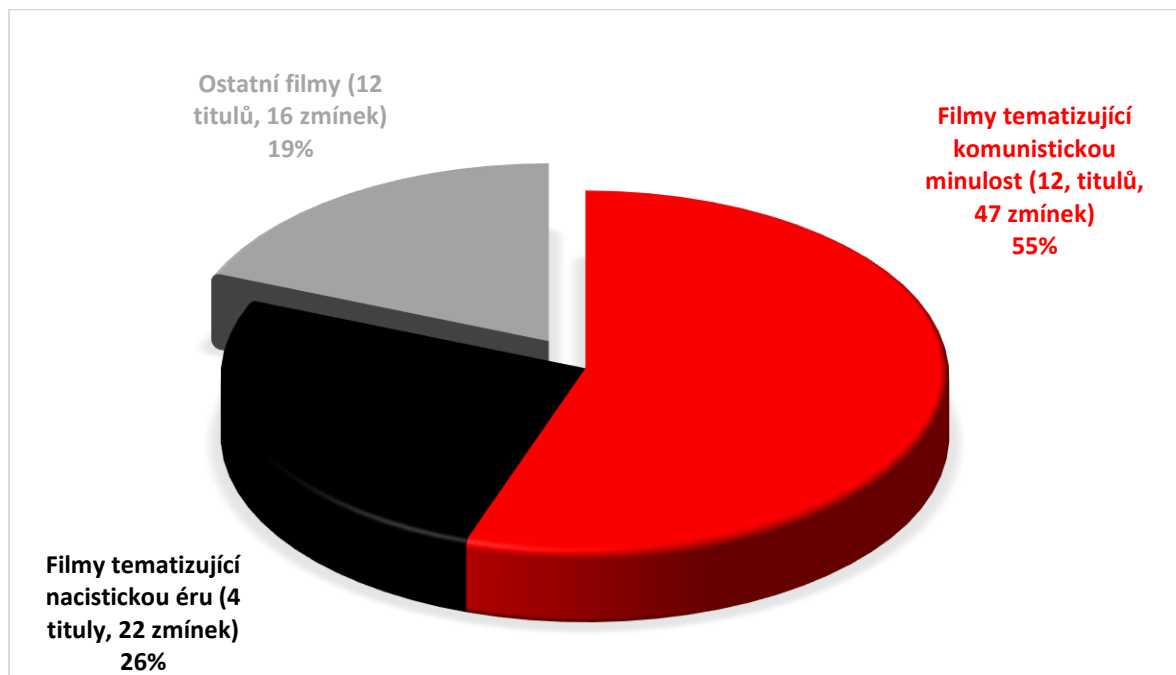


Filmy zmíněné pouze jedním uživatelem (celkem 17 snímků):

Abeceda zločinů komunismu (TV cyklus, 2010, r. Marcel Petrov), Báječná léta pod psa (1997, r. Petr Nikolaev), Hannibal (2001, r. Ridley Scott), Horem pádem (2004, r. Jan Hřebejk), Hrací skříňka (1989, r. Costa-Gavras), Katka (2009, r. Helena Třeštíková), Léto s kovbojem (1976, r. Ivo Novák), Nestyda (2008, r. Jan Hřebejk), Nevinnost (2011, r. Jan Hřebejk), Proměny (2009, r. Tomáš Řehořek), Průvod (2007, r. Jerzy Stuhr), Rysa (2008, r. Michal Rosa), Stínu neutečeš (2009, r. Lenka Kny), Svědomí (1948, r. Jiří Krejčík), Taková normální rodinka (1971, r. Jaroslav Dušek), Vyšší princip (1960, r. Jiří Krejčík), Zemský ráj to napohled (2009, r. Irena Pavlásková)

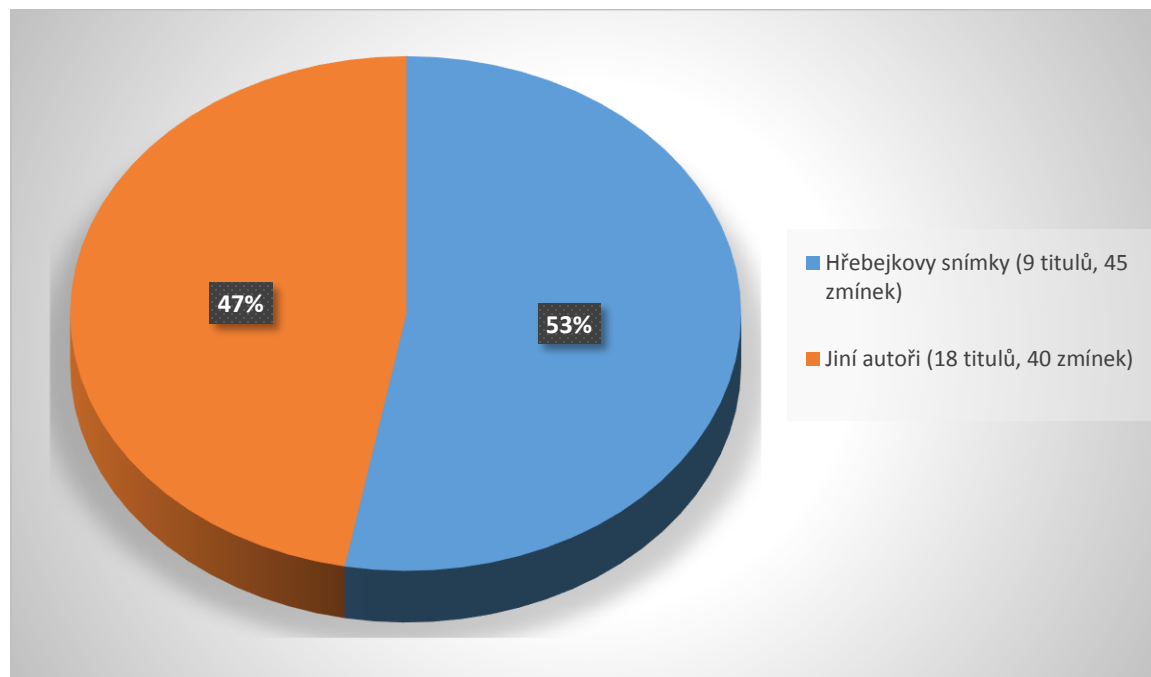
Celkem 59 uživatelů (8 % z celkového počtu komentářů) srovnalo *Kawasakiho růže* s nějakým jiným snímkem či snímky. Celkem bylo zmíněno 27 snímků. Zdá se, že *Kawasakiho růže* postrádá výrazný referenční snímek, neboť rozptyl zmíněných snímků je poměrně široký. Překvapivý je relativně nízký počet srovnání s *Pouty* (9 srovnání, celkem 11 % ze všech referenčních snímků), která jsou tematicky podobná a byla uváděná ve stejnou dobu.

Graf 38: Kawasakiho růže: Referenční snímky řazené podle témat



Referenční skupinu pro *Kawasakiho růži* představují snímky tematizující totalitní režimy v minulosti, celkem 16 titulů tvoří 81 % všech zmínek, z toho 12 titulů (55 %) tematizuje komunistické režimy (většinou československou historii) a 4 tituly (26 %) období druhé světové války.

Graf 39: Kawasakiho růže: referenční snímky podle autorství

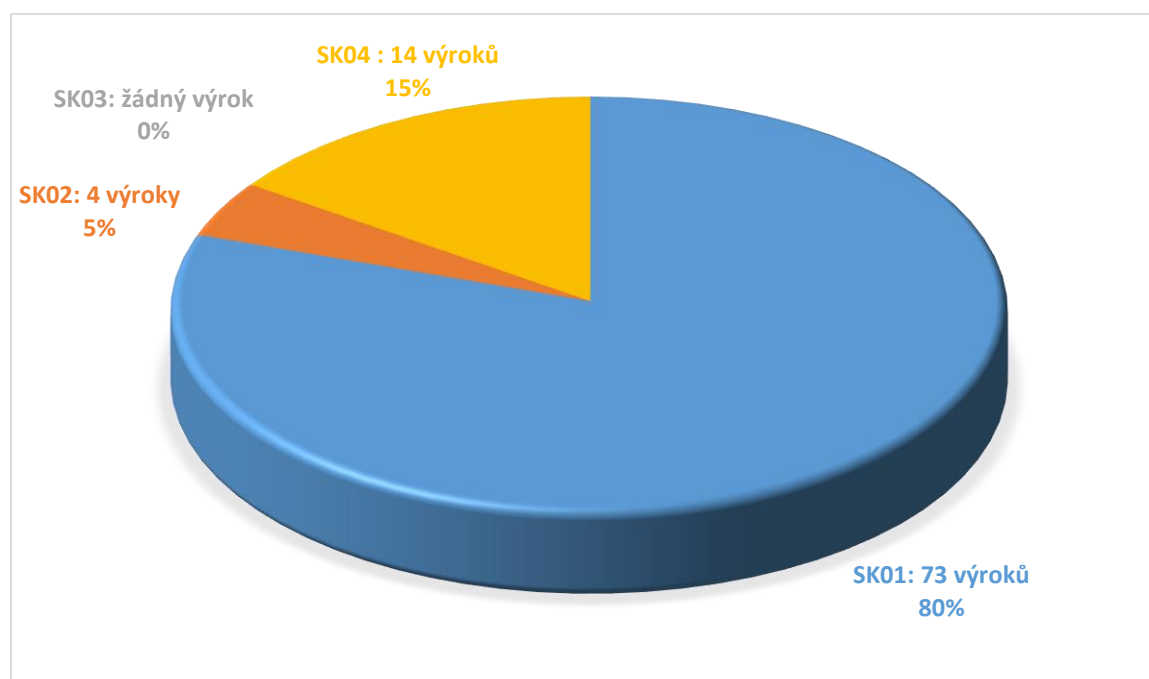


Další možnou referenční plochu nabízí autorská perspektiva. *Kawasakiho růže* je posledním Hřebejkovým snímkem o minulosti a většina diváků ji vnímá jako vykročení z tradiční „hřebejkovské“ („pelíškovské“) poetiky.

*Náš vztah s Hřebejkem je hodně bouřlivý. Z počátečního nadšení z jeho filmů se postupně vyklubalo velký zklamání z obsazování stále těch samých tváří a omýlání stokrát řečeného. Rozhodl jsem se tedy k nejvyššímu trestu, který může českého filmaře v naší zemi potkat, mým totálním bajkalem jeho filmů v kinech. Začátkem roku jsem na csfd slídl po lednových kino premiérách a narazil jsem na Kawasikoho růži, říkám si, co to asi bude za japonskou srágoru a kliknu na to a ejhle ono Hřebejk. Kouknu na herecký ansábl a málem jsem spadnul ze židle, žádná stará osvědčená partička, ale jména který bud' ctím nebo vůbec neznám a tak bylo rozhodlo, říkám si Hřebejku, ty bejku, dám ti šanci a dokonce s takovou poctou, že tvůj film bude můj první kiňák roku 2010, tak snad to neposereš. A neposral !! Naopak, jedná se o bezkonkurečně nejlepšího "hřebejka" . /.../ (Enšpígl, 13. 1. 2010)*

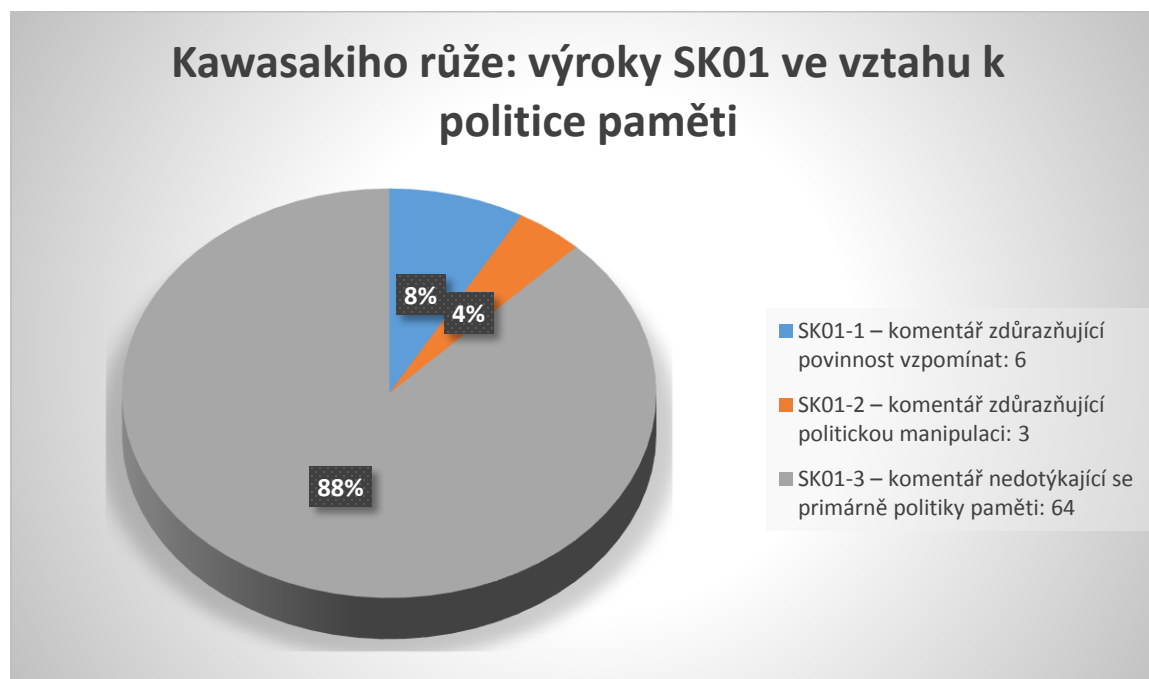
Explicitní vymezení proti starší Hřebejkově tvorbě naznačuje rozdílné přístupy k Hřebejkově tvorbě. Ostatně i sám Hřebejk se pokusil mírně vymanit *Kawasakiho růži* z ustáleného vnímání a škatulky „hořkosladké“ komedie.<sup>154</sup>

Graf 40: Kawasakiho růže: Struktura výroků SK: celkem 91 výroků



<sup>154</sup> Hřebejk: Kawasakiho růže je jiný film než Pelíšky. Režisér odpovídal on-line o filmu Kawasakiho růže, 8. 1. 2010, magazín Aktuálně, dostupné on-line: <http://magazin.aktualne.cz/kultura/film/hrebejk-kawasakiho-ruze-je-jiny-film-nez-pelisky/r~i:article:657358/>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

Graf 41: Struktura výroků SK01 ve vztahu k politice paměti



Převaha výroků kategorie SK01 (80 % všech výroků vztahujících se ke společenskému kontextu) mě vedla ke snaze prozkoumat tyto výroky. Zajímal jsem se především o to, nakolik je zastoupena intence intelektuální formace s jejím imperativem paměti.

*Symbol ztráty kolektivní paměti. Tak lze nazvat tento film. Kdo v minulé době nežil, nemůže vědět jak to bylo. Já se bez ostychu přiznávám, že to je můj případ (naposledy jsem soudruhoval v první třídě), o to mi přijde děsivější myšlenka na postrkování člověkem jako figurkou na šachovnici. Kdo může s klidným svědomím říct, že nemá z té doby škraloup? Ať už za svoji aktivitu či za svoji pasivitu. Není zde hlavních a vedlejších postav, jsou jen postavy opravdové, které svou reálností vhánějí slzy do očí. Ne pro falešný pocit lítosti a soucitu nad ztracenými lety a lidmi, ale nad děsivou neschopností člověka se poučit z vlastní historie. Ať už v době před nebo po roce 1989. /.../ Po Pelíšcích druhý nejlepší Hřebejkův film. (Dinsberg, 22. 4. 2011)*

Takovéto komentáře ovšem byly v naprosté menšině (pouze 6 % z celku). Kolektivní rámce většina komentátorů pomíjela, vztah k minulosti tematizovala směrem k sobě nebo k tvůrcům. Jejich promluvy měly spíše analytickou a deskriptivní nežli imperativní povahu, etická hodnocení byla v naprosté většině introspektivní, neinvazivní, neagresivní, bez nároku na univerzální platnost. Film je spíše vnímán jako výzva k diskusi a reflexi.

*Samotný film byl na slabší čtyři hvězdičky; ta pátá je za to, že jsme si po skončení filmu ještě dlouho povídali a přemýšleli. O tom, proč se dneska StBácké svině mají líp, než řada těch, kterým zničili život, a jestli by se bývalo dalo udělat něco jinak. /.../ (pp, 22. 1. 2011)*

## Únava z minulosti

Přijetí výzvy k reflexivitě je ovšem pouze jedním typem divácké reflexe. Neméně častým je odmítnutí tématu, nikoli explicitně z politických důvodů, z důvodu nesouhlasu s narativem filmu, ale prostě z přesycení:

*Prosím, prosím, už žádné další fňukání nad křivdami minulého režimu ve filmech. Děkuji. (I když zrovna tohle fňukání bylo báječně natočené) (fredisek, 23. 7. 2012)*

*V Česku se, koukám, poslední dobou neumí točit nic jiného, než filmy z komunismu, 2. světové a hloupé pokusy ala Hollywood. V tomto případě jde o narychlo sešroubovaný příběh, ve kterém moderně umělecky není hercům vůbec rozumět/.../ (Martinez, 16. 7. 2011)*

*Kvalitně udělanej a zpracovanej film, leč pro mě, který si tuto problematiku neprožil byl taky nudnej. Uznávám, že na poli českého filmu je to velice kvalitní dílo, ale mě tohle babraní ve vecích minulých (i když stále aktuálních), mě to moc nedalo a nezaujalo (Pajky3, 2. 8. 2010)*

*Hřebejkovy filmy jsou čím dál horší. /.../. Mimo to se mi zdá, že by Hřebejk toho přehrabování v komunistické minulosti už měl nechat (stejně jako ostatní režiséři) a měl by točit o tom, co lidi trápí v současnosti (a že je toho dost). Estébáci to nejsou. (Prubner, 15. 7. 2010)*

*Kolikrát se budu muset ještě dívat na vyrovnávání se s minulým režimem. Nebylo už toho dost? Pořád stejné kecy a pořád stejná zápletky. Myslím, že nikdo není dokonalý tak proč se tím pořád zabírat. (david666, 10. 7. 2010)*

Určitá alergie na neustálou tematizaci minulosti nemusí být jen výrazem „ztráty kolektivní paměti“, jak se domnívá uživatel Dinsberg, ani specifické adaptace na historickou událost, ale výrazem jiné generační zkušenosti a potřeby vyslovovat se primárně k „vlastním“ generačním

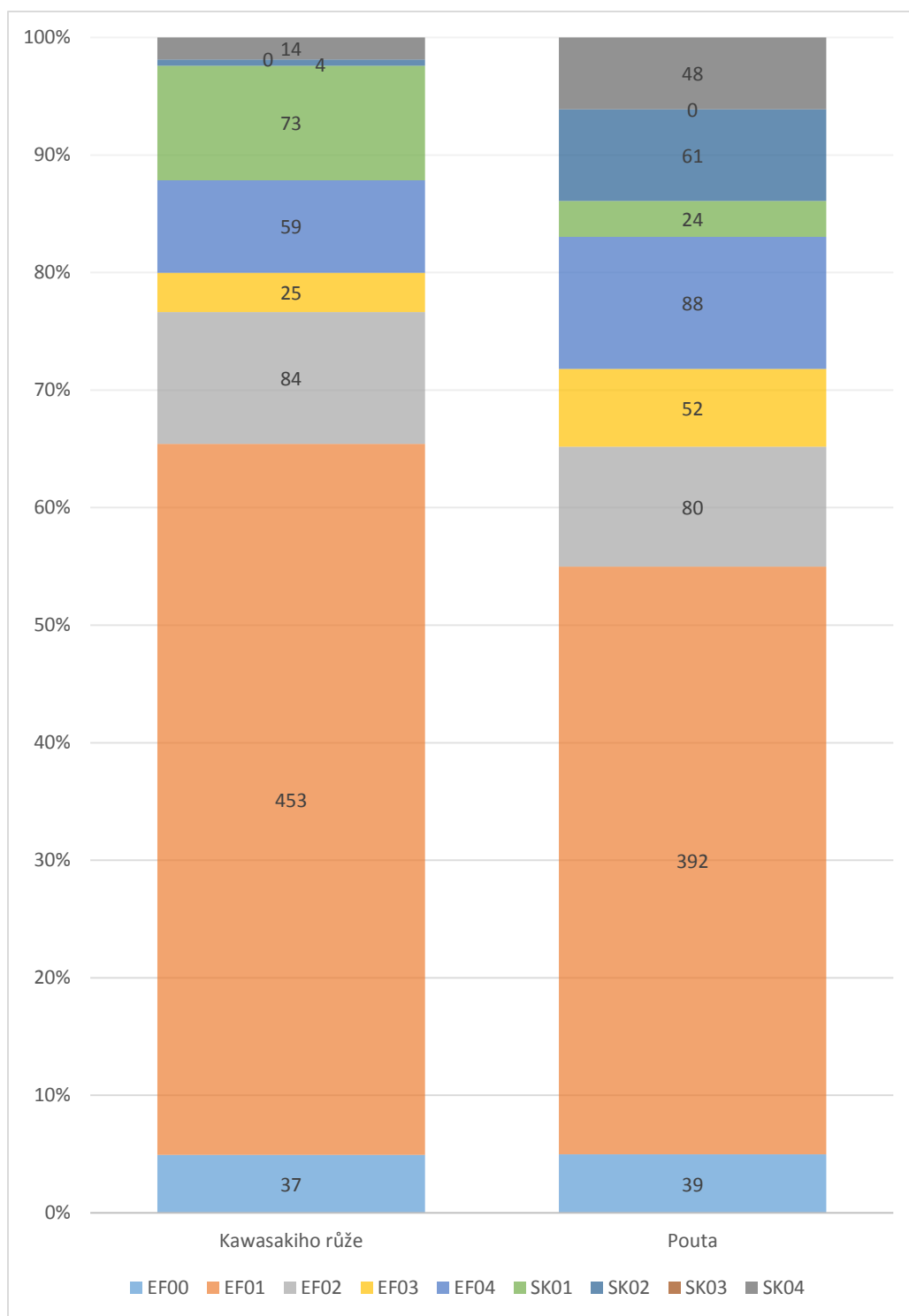
traumatům než k traumatům generace předcházející.<sup>155</sup> Nezájem o komunismus může představovat jednu z podob generačního vymezování.

---

<sup>155</sup> Viz MARADA, Radim: *Paměť, trauma, generace*, Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1–2/2007.

### 2.3.8 Srovnání Kawasakiho růže a Pout

Graf 42: Srovnání poměru výroků u Kawasakiho růže a Pout





*Kawasakiho růže* i *Pouta* byly v zásadě vnímány jako komplementární snímky. Zatímco *Pouta* přinášela podle diváků především obraz minulosti, *Kawasakiho růže* byla filmem o vyrovnávání se s touto minulostí. U juniorské generace je zřetelnější příklon k *Poutům*, která považují za relevantnější obraz minulosti než *Kawasakiho růži*. Domnívám se, že to souvisí s přímým zobrazením minulosti. *Kawasakiho růže* je více vnímána jako výpověď starších generací, která se „juniorů“ vlastně netýká. Obraz *Pout*, jakkoli formálně náročný a širšímu publiku nepřilíší přístupný (návštěvnost v kinech cca 25 000 – viz tabulka č 2, s. 50) je pro juniorskou generaci přece jen přístupnější než složitě konstruovaný obraz *Kawasakiho růže* přítomný jen ve vzpomínkách. Intence komentářů však byla, navzdory odlišnému vnímání tématu, u juniorské generace podobná.

Starší generace se vůči oběma obrazům stavěla kritičtěji. Ilustroval bych to na příkladu uživatele gudaulin:

*V první půli, kde se řeší rodinné vztahy, mindráky, nevěra a vážné onemocnění, film díky nadhledu, velmi slušnému hereckému obsazení a Hřebejkově režijní profesionalitě funguje velmi dobře a i přes určitou absurditu viděného je to tak říkajíc ze života. Ve druhé půli, v podstatě od momentu, kdy se děj přehoupne do Švédska a začnou se řešit problémy s hrdinovým selháním při kontaktu s STB, začne celý projekt nějak zadržávat. Takhle totiž vypadá vyrovnávání s naší minulostí v představách našich intelektuálů, nikoliv v reálném životě, a to nejen u nás, ale i kdekoliv jinde ve světě. /.../ Takový sebemrškačský postup, jaký zvolil Hřebejkův hrdina, je daleko hloupější než snaha násilného pedofila očistit své svědomí na kongresu zasloužilých matek. Zápletka je vykonstruovaná, některé scény a dialogy zavání patosem a nebytí profesionality Martina Huby, dopadl by výsledek i hůř. /.../ ( gudaulin, 21. 3. 2010)*

Podobně distančně hodnotil gudaulin i *Pouta* (viz výše). Kritické postoje zastávají tito uživatelé podle mě kvůli rozporu mezi nabízeným obrazem a svými vlastními vzpomínkami. Nereflektují přitom symbolický a aproximativní význam filmové reprezentace, ale chtějí vidět „své“ detaily, své konkrétní vzpomínky. Mediální paměť nepotřebují, neboť mají svou vlastní. Oproti tomu, pro juniorskou generaci představuje protetická filmová paměť nezbytnost, a aby porozuměli předcházejícím generacím, tak si ji přisvojují.

### 2.3.9 Závěr

Obrazy intelektuálních disidentů jsou v české popkultuře převážně negativní. Uživatel elgreco si ve své reflexi Kawasakiho růže všímá této zacílenosti na disent.

*/.../ STB nepodlehli jen někteří disidenti, na které byly nasazeny všechny páky, ale i spousta „obyčejných“ lidí – To bych chtěl vidět! Sousedské udávání. V poslední době se zdá, že agenti byli jen ti, kdo se proti komunismu postavili. Upevňovat tento stereotyp (šlo jen o válku komunistů a disidentů, která se chalupářů netýkala a v níž disidenti selhávali, STB byla perfektně fungující mašina a KSČ nebyla zas tak hrozná) je na pováženou. Disidenti totiž možná selhávali, ale MY jsme selhali. /.../ (elgreco, 25. 2. 2010)*

Ve filmových obrazech disidenti tváří v tvář režimu selhávali a i dnes selhávají a musí procházet mučivou sebereflexí. Tento „veřejnoprávní“ pohled zosobňuje podle mého názoru intenci „intelektuální formace“, která věrna odkazu disentu s jeho důrazem na morální sebereflexi dodnes reprodukuje určitý kulturní vzorec založený na užití paměti jako očištného prostředku léčící společnosti. To je obzvláště patrné u *Kawasakiho růže*. Divácká recepce přijímá tento narativ jen z menší části. Do jisté míry je ochotna akceptovat morální rozměr jednání a výzvu k sebereflexi, ovšem spíše v individuální rovině nežli v kolektivních schématech. Zpravidla odmítá „rituální“ rozměr této sebereflexe jako exaltovaného gesta.

Negativní obrazy disentu však můžeme vnímat nejen jako výraz mučivé sebetrýzně intelektuální formace, ale stejně tak i jako negativního postoje „formace tranzice“ vůči těmto „bezohledným sobcům“ prosazujícím své politické postoje bez ohledu na to, jaké dopady to bude mít na jejich blízké (viz uživatel frashmaker). Selhávající intelektuálové mohou být vnímáni nikoli jako výzva k ještě poctivější reflexi, ale naopak jako potvrzení strategie „obyčejných lidí“, která je založená nikoli na konfliktu, ale na konsenzu. Obraz disentu (a v jeho pozadí vždy obraz „obyčejných lidí“) je tak důležitý pro obě kulturní formace, byť každá jej interpretuje v jiných souvislostech.

Právě tato ambivalence obrazu disentu vytváří výborné didaktické příležitosti. Vzdělávací cíl přitom není založen na identifikaci toho „správného“ obrazu či „správné“ interpretace (disident jako vzor, disident jako odstrašující případ), ale na proniknutí do struktury těchto obrazů a případně i do motivací jejich konstruktérů.

## 2.4 Vzpomínání na Palacha

*/.../ Závěr filmové trilogie mi přivodil slzy do oka, přesně vyjadřoval tu tehdejší ponurou atmosféru, nespravedlnost a bezmoc proti rudým mocipánům. Na druhou stranu z něj byla cítit i naděje na lepší zítřky a na lepší svět. Film mě utvrdil v tom, že můžu děkovat Bohu, že jsem se narodil až na samém konci toho režimu. Víc takových projektů a hlavně toto by měl být povinný film pro střední školy v rámci dějepisu, aby všichni viděli co byla ta rudá pakáž zač. (uživatel korok, 9. 7. 2013)*

*Česká náborovka! Po téhle minisérii mám chuť nafasovat ákáčko a vtrhnout do Ruska! U žádného filmu mi nesvrběla ruka jako tady. Takže zítra cestou do práce, až v metru potkám nějakého Rusáka, tak mu asi jednu stríknu. (uživatel Special One, 19. 5. 2013)*

Citáty z fanouškovského portálu csfd ilustrují hned několik fenoménů, odkazujících jednak k didaktickému využití filmů obecně, jednak k titulu *Hořící Keř* zvlášť. Upozorňují na schopnost filmového média vyvolat citové pohnutí a emocionální reakci. Vyjadřují ovšem i zkratkový pohled na minulost a negativní dopady na současnost, ke kterým může takováto emocionální mobilizace vést. Nevíme, zda uživatel *Special One* svou hrozbu naplnil, ale jasně zde deklaroval souvislost mezi recepcí filmového obrazu a jednáním. Jakkoli takovýto typ reakce nebyl tvůrci jistě zamýšlen, stal se minimálně možností. Film je skutečně silná zbraň, neboť si jen obtížně představíme jiné médium, které by takovouto reakci vyvolalo. V této kapitole se pokusím postihnout, jak se ve veřejném prostoru vzpomíná na smrt Jana Palacha. Zaměřím se především na mediální obrazy Jana Palacha v televizním zpravodajství, na čtenářskou reflexi palachovského zpravodajství na internetu a na televizní trilogii *Hořící keř*, která výrazně dynamizovala palachovský diskurs.

### 2.4.1 Událost

Jan Palach nepochybně představuje významné téma soudobých dějin. Můžeme ho, v souladu s tezemi Miloše Havelky, označit za jedno z významných symbolických center české kulturní paměti.<sup>156</sup> Pamětníci často vzpomínají na Palachův pohřeb jako na symbolickou tečku za

---

<sup>156</sup> HAVELKA, Miloš: *Dějiny a smysl. Obsahy, akcenty a posuny „české otázky“ 1895–1989*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2001.

pražským jarem, na jedno z posledních kolektivních veřejných vystoupení, na němž se svobodně demonstrovala politická vůle.

Palachovo demonstrativní sebeupálení představovalo výjimečný čin přitahující pozornost už svou pouhou fakticitou. Extrémní forma sebevraždy fascinovala sama o sobě, v kombinaci s politickými okolnostmi, se kterými byla spojena, pak dvojnásob. Mezní čin vyvolával a vyvolává potřebu zaujetí osobního stanoviska a vykročení z prostoru minulosti do současnosti. Zároveň ovšem tento aspekt brání střízlivému přístupu k Palachovi. Palachovo sebeupálení začalo být už bezprostředně po jeho smrti interpretováno především v morálních a symbolických souvislostech. Britský historik Robert B. Pynsent hovoří v této souvislosti o Palachově kultu a přirovnává ho ke kultům světců a mučedníků Francouzské revoluce.<sup>157</sup> Timothy Garden Ash hovoří v jiných souvislostech o „hodnotě oběti“ jako o významném rysu české poválečné politické kultury.<sup>158</sup> Palach do tohoto konceptu zapadl jako ideální mučedník. V českém prostředí byl Palachův čin interpretován vždy v symbolických a filozofických kontextech. Palachův čin byl často hodnocen především jako důležitý prvek české martyrologie konstruuující v duchu Palackého osamělý zápas českého národa za lepší svět proti silnějším, ale primitivnějším sousedům. Zakládajícím textem, do značné míry určujícím přístup k Palachovi, byla esej Ladislava Hejdánka *Smysl a skutečnost*.<sup>159</sup>

Tento text nemá ambice zkoumat existenciální či mravní rozměr činu, ale spíše způsoby, jakými se na Palacha vzpomínalo a především vzpomíná v současné době a jak se palachovské téma zpřítomňuje v současné pedagogické praxi.

Jan Kolář ve svých textech upozorňuje na dvojí typ bezprostřední palachovské reflexe v roce 1969. První typ, který bychom mohli označit jako „moralizující“, zastupoval Mílošův *Jan 69* a Peerovo *Ticho*. Oba filmy se soustředily především na mravní rozměr Palachova činu a především na jeho společenský dopad. Ústředním motivem obou snímků je konstrukce vzorného národního společenství spojeného nevinnou obětí v mlčenlivý nesouhlas s panujícími politickými

---

<sup>157</sup> PYNSENT, Robert B.: *Pátrání po identitě*, H a H, Praha 1996, s. 244–245. „Palachův mýtus“ přitom Pynsent vřazuje do dlouhé tradice českých mučedníků.

<sup>158</sup> ASH, Timothy Garton: *The Uses of Adversity*, Cambridge, 1989, s. 176, citováno dle BREN, Pauline: *Greengrocer and His TV: The Culture of Communism after the 1968 Prague Spring*, Cornell University Press 2010, s. 93

<sup>159</sup> Prvně publikovaná už v roce 1991. Dostupná též: HEJDÁNEK, Ladislav: Symbol a skutečnost, in: *Jan Palach 69*, s. 150–156.

poměry. Jan Kolář mluví o těchto snímcích jako o „lyrických reportážích“ a zdůrazňuje jejich patetickou monumentalitu.<sup>160</sup> Alternativní typ reflexe Palacha představovala slovenská *Tryzna* (1969, r. Vladimír Kubenko, Peter Mihálik, Dušan Trančík). Autoři nekončí svou výpověď patetickým sentimentem, ale zasazují Palachův čin do širších společenských souvislostí. Kromě obrazu je důležité i slovo významných osobností veřejného života, které se pokouší Palachův čin hodnotit.

Pozici Palacha jako mravního symbolu zbaveného osobitých individuálních rysů pak petrifikovala nastupující normalizace. Otázka recepce Palacha během této doby ale zůstává otevřená, vzpomínají především aktivní osobnosti veřejného života, ale jakým způsobem se téma dotklo „obyčejných lidí“ zůstává nejasné.<sup>161</sup> Palach mohl být vnímán jako živoucí připomínka vlastního selhání (k „životu v pravdě“), ale stejně tak i jako alibi vlastní pasivity (Palach se upálil, ale normalizaci stejně nezabránil).<sup>162</sup> Palachovské téma se příliš neobjevuje ani v rozhovorech, které vedl s příslušníky tzv. „mlčící většiny“ na začátku 21. století Miloslav Vaněk se svým týmem. Narátoři byli tázáni na rok 1968 a počátky normalizace a v jejich výpovědích se Palach a jeho čin objevuje jen výjimečně. Tato výrazná absence palachovské vzpomínky na úrovni individuální reflexe se týká všech sociálních vrstev – o Palachovi mlčí nejen dělníci, ale i představitelé inteligence. Výjimku představuje Jaromír Šebek z Neratovic polemizující v době své vojenské služby s ruskou lékařkou, jež na jeho útvaru tvrdila, že Palach byl podveden CIA, od které údajně dostal „studený oheň“. Tento rozhovor si pamatoval po celý

---

<sup>160</sup> Lyrická, emotivní rovina, kterou oba snímky jednoznačně preferují před kritickou argumentací, nám sice dává možnost události týdně po 16. lednu 1969 intenzivně procítit, zároveň nás však k ničemu nezavazuje. Ať už však v sobě smrt Jana Palacha obsahovala jakékoli poselství, těžko lze čekat, že se jeho obsah vyčerpá soucenným dojmáním: KOLÁŘ Jan: Spříznění smutkem. Filmové dokumenty o Janu Palachovi, in: BLAŽEK, Petr – EICHLER, Patrik – JAREŠ, Jakub a kol: *Jan Palach*, FF UK – Togga – ÚSTR, Praha 2009, s. 189–190.

<sup>161</sup> Pamětníci z řad kulturních elit vesměs zdůrazňují mimořádný dopad Palachova činu na jejich životy: viz DOSKOČIL, Zdeněk: Pražské jaro a počátky tzv. normalizace očima disidentů, in: VANĚK, Miloslav (ed.): *Mocní? Bezmocní? Politické elity a disident v období tzv. normalizace. Interpretáční studie životopisných interview*, Prostor, Praha 2006, s. 43–45. Způsob recepce Palacha kulturními elitami je naznačen ve dvou základních palachovských sbornících: MAZÁČOVÁ, Barbara – POKORNÁ, Veronika – SUCHÁNEK, Pavel: *Ve jménu života Vašeho... : Sborník [statí o J. Palachovi, J. Zajícovi, E. Pločkovi]*, Praha, Karolinum 1990; BLAŽEK, Petr – EICHLER, Patrik – JAREŠ, Jakub: *Jan Palach 69*, FF UK – Togga – ÚSTR, Praha 2009.

<sup>162</sup> Na rozdíl od kulturních elit „obyčejní lidé“ na Palacha příliš nevzpomínají. Několik málo reflexí (ovšem nejedná se o reprezentativní vzorek) najdeme ve výpovědích pamětníků v projektu „Velké a malé příběhy moderních dějin“, organizovaným Ústavem pro studium totalitních režimů: <http://www.ustrcr.cz/cs/porg-gymnazium-a-zakladni-skola>, podle stavu ke dni 22. 5. 2013. Reakce na Palacha jsou ambivalentní – např. pamětnice L.S. odpověděla na otázku, zda si pamatuje Palacha takto: „Ano, pamatuju, říkali tehdy, že se chtěl demonstrativně zapálit, byl zfetovaný a nestihl se uhasit“. Pamětník Karel Dach na stejnou otázku odpověděl v duchu sdíleného Palachovského mýtu: „Palachův čin jsem vnímal jako tragédii mladého člověka, který obětoval to nejdražší, co má, pro myšlenku, která již byla zašlapána a ani takový čin ji nerozdmýchal.“

život.<sup>163</sup> Jistěže to neznamená, že by Palach nebyl v paměti těchto narátorů obsažen, ale zřejmě není tak významným místem, aby symbolizoval určitou epochu, jako třeba srpen 68. Pokud bychom zde aplikovali představu H. Welzera o dvou podobách paměti – „lexikonu“ (oficiální obraz minulosti) a „alba“ (rodinný obraz minulosti), tak Palach by asi patřil spíše do lexikonu, ovšem k nepřilíš frekventovaným fotkám.<sup>164</sup> V lednu 1989 přerostly pietní akce k uctění Palachovy památky v sérii protirežimních demonstrací. Palach v tomto případě sloužil především jako ikona mobilizující veřejnost než jako symbol konkrétního politického programu.<sup>165</sup>

#### 2.4.2 Obrazy události

Vzpomínka na minulost má vždy více tváří. Vedle té veřejné, kterou bychom mohli označit za oficiální rámec paměti a která se realizuje slavnostmi, projevy a články v učebnicích a významně ovlivňuje autoritativní diskurs s minulostí spojovaný, je tu i privátní, individuální způsob vztahování se k Palachovi, takto se dnes komunikuje především v rámci webových diskusí.

Veřejnou tvář palachovské vzpomínky dnes tvoří oslavy, na kterých se formuluje dominantní interpretace palachovského mýtu, nebo internetové portály, které sledují určitou politiku při reprezentaci palachovské památky, a především mediální reprezentace těchto událostí. Televizní

---

<sup>163</sup> Většinou narátoři nastupující normalizaci vnímají především jako dobu personálních čistek a změn postojů, konkrétní mezníky (Palach, hokejový týden, nástup Husáka, srpen 69) příliš nezmiňují. Dvě krátké zmínky zachoval Josef Konečný a paní M. Josef Konečný na otázku, zda se pomatuje na rok 1969, uvedl mj.: „Hlavně se hodně mluvilo o Palachovi. Ten se upálil a pak ještě jeden student. O tom se dost psalo, i když prakticky se už nesmělo“. VANĚK, Miloslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Akademie, Praha 2009, s. 465. Obdobně reflektovala situaci v Brně i paní M.: „Oni to hnedka neutáhli. Ještě byl Palach, to bylo v lednu 1969. To ještě i univerzitní prominenti vystupovali jasně v jeho prospěch. V Brně byl smuteční průvod, oni byli v talárech, ještě se nebáli.“ Tamtéž, s. 716, důvodem k obsáhlejší výpovědi Jaromíra Šebka byla zřejmě osobní znalost Palachovy rodiny a Palacha samotného, díky čemuž se k němu vztahoval nikoli jako k obecnému symbolu, ale jako k součásti svého vlastního života. Tamtéž, s. 1025–1026.

<sup>164</sup> WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALOVÁ, Karoline: „*Můj děda nebyl nácek*“ *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*, Argo, Praha 2010.

<sup>165</sup> OTÁHAL, Milan: *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1968*, ÚSD, Praha 2011, s. 578. Vzpomínku na ikoničnost Palacha během demonstrací zanechal Martin C. Putna: „Pro lidi, kteří tehdy žili a tehdy jim bylo dvacet, to byla jakási výzva k tomu, aby v té jízdě do tunelu nezapomněli, aby se nezkonformizovali. Ale pro nás, kteří už jsme tutéž emocionální zkušenost neměli, zůstává to z minulosti jen jakýsi, jako jakýsi extrémní čin, jako svědectví o hrůznosti režimu a bezvýchodnosti té doby, ale určitě ne jako něco jednoznačně pozitivního. A když nám bylo dvacet a my jsme demonstrovali proti režimu o Palachově týdnu v lednu 89, tak jsme věděli, že vlastně demonstrujeme hlavně proti režimu a Palach je spíš jenom jakýsi symbol nebo jeden ze symbolů. A když bych to řekl ještě trochu tvrději, je to spíše záminka, je to spíš jméno jedné z obětí režimu.“ *Události, komentáře*, ČT, 16. 1. 2009, ČT2, 22:30, on-line přístupné na <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1096898594-udalosti-komentare/video/>, podle stavu ke dni 30. 5. 2013.

trilogie z produkce HBO *Hořící keř* (2013, r. Agnieszka Holland) reprezentuje především konkrétní politickou intenci vzpomínání (určitý typ politiky paměti). Individuální recepcce tohoto díla ovšem představuje typický „transreferenční prostor“ pro osobitou adaptaci mediálních obsahů. Za ukázkový případ politiky paměti propojující kulturní a politickou sféru bychom mohli považovat i projednávání zařazení palachovské památky mezi významné dny ČR na půdě Poslanecké sněmovny ČR na začátku ledna 2013. Individuální (nikoli snad neveřejné, ale rozhodně neoficiální) palachovská reflexe se vyskytují především v rámci webových diskusí.

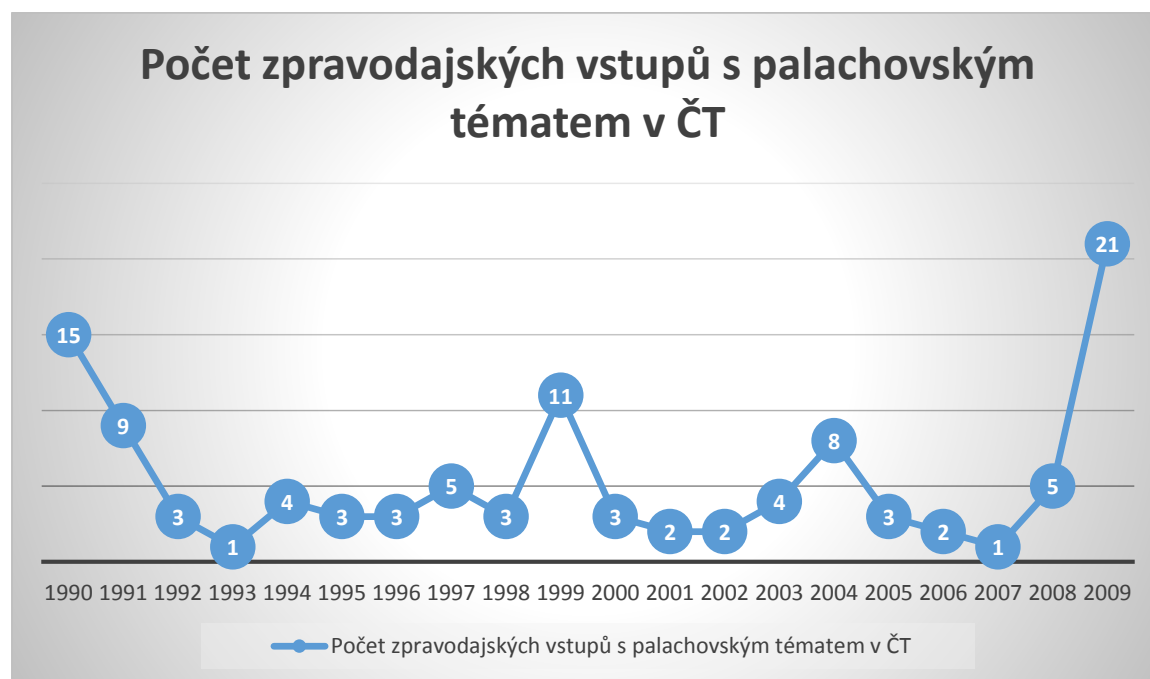
Změna státního vztahu k Palachovi nastala se změnou režimu v roce 1989. Už v roce 1990 byla urna s Palachovými ostatky vyzvednuta z Všetat a za přítomnosti prezidenta Václava Havla uložena opět na Olšanských hřbitovech. O rok později dostal Jan Palach vysoké státní vyznamenání in memoriam. Palachovské oslavy probíhaly v tomto roce kromě Všetat a Prahy také v Hradci Králové a v Chomutově. Vzpomínání na Palacha se ale po této výrazné „rehabilitační“ fázi (v roce 1990 a 1991) dostalo do jistého útlumu a stereotypu. Pietní vzpomínkové akty probíhaly od poloviny devadesátých let v režii Společnosti Jana Palacha na Olšanských hřbitovech a ve Všetatech. Těchto oslav se pravidelně účastnilo několik desítek lidí a Česká televize o nich každoročně informovala v hlavním zpravodajství krátkým informativním šotem. Palachovská festivita se poněkud posunula v 21. století, kdy svou vlastní vzpomínkovou akci pořádala FF UK za přítomnosti studentů a představitelů filozofické fakulty a univerzity.

#### 2.4.3 Televizní zpravodajství o palachovských výročích

Palachovská památka je v televizním zpravodajství častěji zmiňována v souvislosti s Palachovým týdnem v lednu 1989 než s vlastním upálením v roce 1969. Česká televize už od roku 1990 pravidelně informuje o pietních akcích v období výročí Palachovy smrti. Intence zprávy byla od roku 1991 prakticky každý rok stejná, objevovaly se v ní ilustrativní záběry na pietní akce a někdy archivní záběry. Komentář v duchu dominantní palachovské interpretace zdůrazňuje morální význam Palachova činu, oběť, kterou Palach přinesl, a výzvu k politické mobilizaci, která nebyla vyslyšena. Účast na pietních akcích se pohybovala po celá desetiletí v řádu desítek osob, výjimkou byly pouze masivnější akce u příležitosti třicátého, pětatřicátého a především čtyřicátého výročí, kdy se účastníci pietních akcí počítali ve stovkách. Malou účast a nezájem politické scény (v letech 2005–2007 se pietních akcí nezúčastnily politické špičky)

redaktoři ČT vždy komentovali. Lepší představu o vývoji zpravodajství o palachovském tématu nám dává graf 43.<sup>166</sup>

Graf 43: Zpravodajství ČT o palachovských tématech v letech 1990–2009



Palachovské pietní akce mají po celou dobu výrazně konsensuální charakter. Úcta k Palachovi sjednocuje kulturní i politickou sféru, podobným slovníkem se vůči němu vyjadřoval prezident Václav Havel, levicoví premiéři Miloš Zeman nebo Vladimír Špidla, pravicový Mirek Topolánek, „pohavlovští“ prezidenti Václav Klaus i Miloš Zeman. Podobný konsenzus panuje i na kulturní scéně, převládají uznalé a oceňující reakce na Palachův čin. Rezervované a kritické postoje jsou spíše ojedinělé.<sup>167</sup> Právě tato skutečnost mě vede k přesvědčení, že Palach je symbolickým centrem překonávajícím napětí mezi „formací tranzice“ (symbolizovanou postavou Klause) a „intelektuální formací“ (symbolizovanou Havlem).

<sup>166</sup> Archiv ČT, Praha, databáze zpravodajství. Za pomoc při získání dat děkuji p. Karlu Sieberovi z Archivu ČT.

<sup>167</sup> Nejvýrazněji SLAČÁLEK, Ondřej: *Skončeme s kultem zbytečného ohně*, A2, 2009, č. 2.



#### 2.4.4 Hořící keř – televizní trilogie<sup>168</sup>

Konsensuální charakter palachovského vzpomínání vyústil v upevnění palachovského mýtu, který se stal dominantní formou veřejné komunikace o Palachovi. Z tohoto palachovského mýtu pak vyrůstají prakticky všechny audiovizuální reprezentace a tím ho ještě posilují.<sup>169</sup> Zatím poslední a myslím, že nejvlivnější reprezentací palachovského tématu, je televizní trilogie *Hořící keř* (2013, r. Agnieszka Holland). Kritika přijala tento snímek velice pozitivně, v roce 2014 obdržel 11 českých lvů, a stal se tak jedním z nejocenenějších českých polistopadových snímků. Nejprve byl uveden na televizní stanici HBO (u příležitosti palachovského výročí v lednu 2013), ve svém vysílání jej nasadila i Česká televize a od září 2013 byl v mírně sestříhané podobě uveden i v kinech.

Tvůrci *Hořícího keře* vědomě rezignovali na pokus o zachycení Palachových motivací, Palachova smrt je vlastně ouverturou celého příběhu, který zachycuje spíše postoje a jednání lidí v nastupující normalizaci. Samotný Palach zůstává skrytý, neproniknutelný, nepochopitelný. Akt Palachova upálení je představen zvenčí, očima svědků. Nejedná se ovšem o žádnou suchou rekonstrukci, hořící Palach je skutečnou „živou pochodní“, která je vnímána mnoha způsoby. Tramvaják spatří hořícího Palacha skrze projíždějící tramvaj. Jakoby mezi ním a obyčejnými lidmi stála nějaká zeď zabraňující pochopení jeho činu.

Nejvíce emocí obsahuje první díl. Tvůrci paralelně rozvíjejí dvě linie příběhu – jedna se zaměřuje na reakci veřejnosti zosobňovanou studenty, kteří se snaží pro svou stávku získat podporu, a na policejní vyšetřování, které se v této věci rozvíjí. Druhá se soustředí na reflexi intimní a dopad Palachova činu na život jeho rodiny.

V trilogii se často objevují dobové záběry. Tyto citace ještě podtrhuje stylizace těchto pasáží do černobílé. Citace a stylizace podporují vizuální působivost, apelují na divákovu představu o autenticitě, která je s černobílými záběry spojená.<sup>170</sup> Na rozdíl od archivních záběrů využívá ovšem režisérka možnosti inscenace, které jí žánr hraného filmu nabízí. Černobílé záběry trpící

---

<sup>168</sup> Část tohoto textu vychází z mé kapitoly v knize *Film a dějiny 4: normalizace*, viz PINKAS, Jaroslav: *Hořící mramor: pomník Janu Palachovi*, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 574–581.

<sup>169</sup> Komponované pořady o Janu Palachovi, besedy atp. z dokumentů např. *Příběh palachova hrobu*, (1996, r. Dušan Zborník), *Poselství Jana Palacha* (2008, ČT, r. Kristýna Vlachová).

<sup>170</sup> ROSENSTONE, Robert: *The Historical Film as Real History*. *Film-Historia* 1995, č. 1, s. 5–23.

matky tak působí „opravdověji“ než původní dokumentární záběry. Tyto „kvazidokumentární“ prvky, které „re-mediují“ zdrojové archivy, mají především podtrhávat a umocňovat intenci celého příběhu. Palach je v něm symbolem, bezpečně „zaskleným“. Jeho živou tvář diváci neuvidí, ta se skrývá za zástěnou nemocničního lůžka. Oslovuje je jen v podobě ikony na plakátech, fotografií ukrytých ve vitrině, symbolizující „muzealizaci“ člověka. Vrcholem této „mramorizace“ je scéna sejmutí posmrtné masky. Jeho tvář uvidí diváci až jako sochu, která připomíná sochu světce, okolo níž se v tiché pietě shromáždí věřící.

Snímek důsledně ukazuje jednající postavy ve veřejném prostoru. Každodennost zde není vnímána jako intimní sféra rodiny, ale jako dynamické propojení soukromé i veřejné sféry, které se vzájemně prolínají a nedají se zcela oddělit. Tento přístup signalizuje, že bychom mohli *Hořící keř* přiřadit spíše k „formaci intelektuální“. V dalších dílech série se svádí zápas o Palachův odkaz. Na jedné straně stojí cynický pragmatik, poslanec Vilém Nový, který Palacha interpretuje jako pomatence, jenž byl zneužit „kontrarevolucí“. Palachovu památku hájí ve jménu jeho kolegů i rodiny mladá advokátka Burešová. Na pozadí tohoto ústředního sporu se rozehrává celá řada dílčích motivů ilustrujících především atmosféru nastupující normalizace. Tvůrci se přitom vyhýbají jednoduché personalizaci, v příběhu bychom stěží našli nějakého démonického normalizátora. Zastánci „nového režimu“ jsou vykresleni plasticky – třeba okresní tajemník Hazura v České Lípě působí spíše jako dobrácký strejce, kterého „jeho děcka“ přesadili z rodného Ostravska do severních Čech, stará se o vnoučka a čelí především své rozzlobené snaše. O velkých dějinách, které se kolem něj dějí, toho příliš neví.

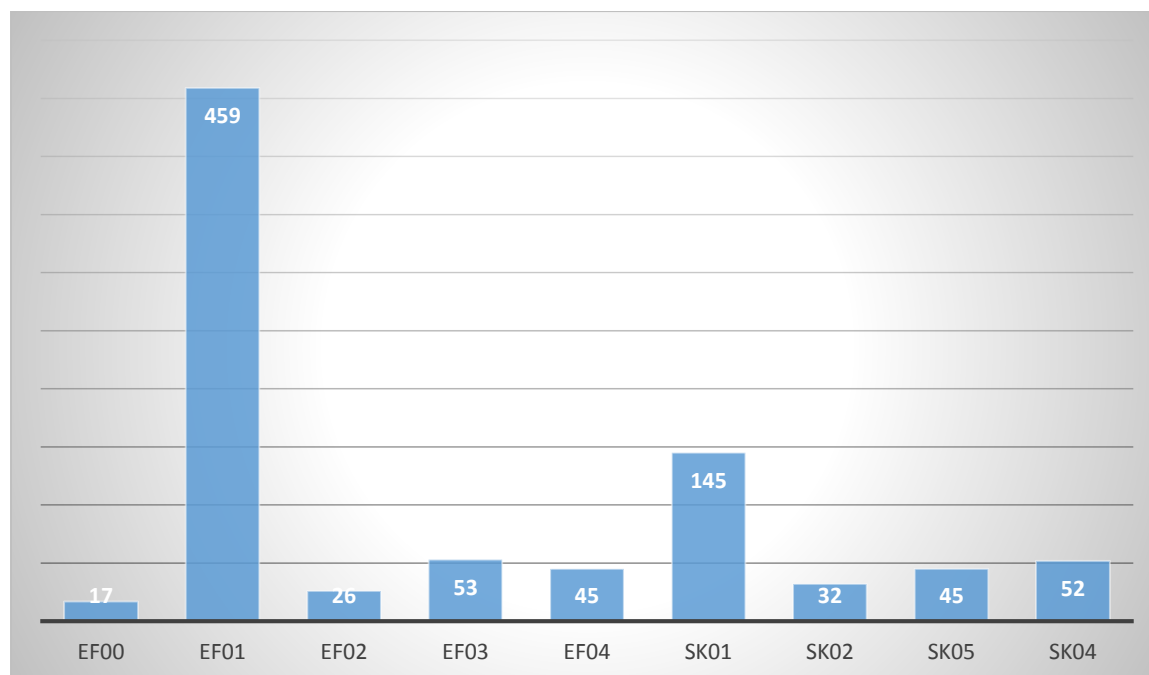
Také v tomto příběhu hraje důležitou roli rodina jako základní sociální jednotka. Zde ovšem není vykreslena jako útočiště před režimem (jak popisují v předchozích kapitolách), ale jako ohrožený subjekt. Jedná se o ohroženou rodinu: ať už hrozba přichází ze strany režimu (vydírání kolegy Burešové Charouze jej dovede až ke spolupráci s StB, nátlak StB na paní Palachovou), nebo ze strany blízkých (jejich zhroucení na základě tohoto tlaku). Rodina je východisko k porozumění dějinám.

#### 2.4.5 Hořící keř – divácké reflexe

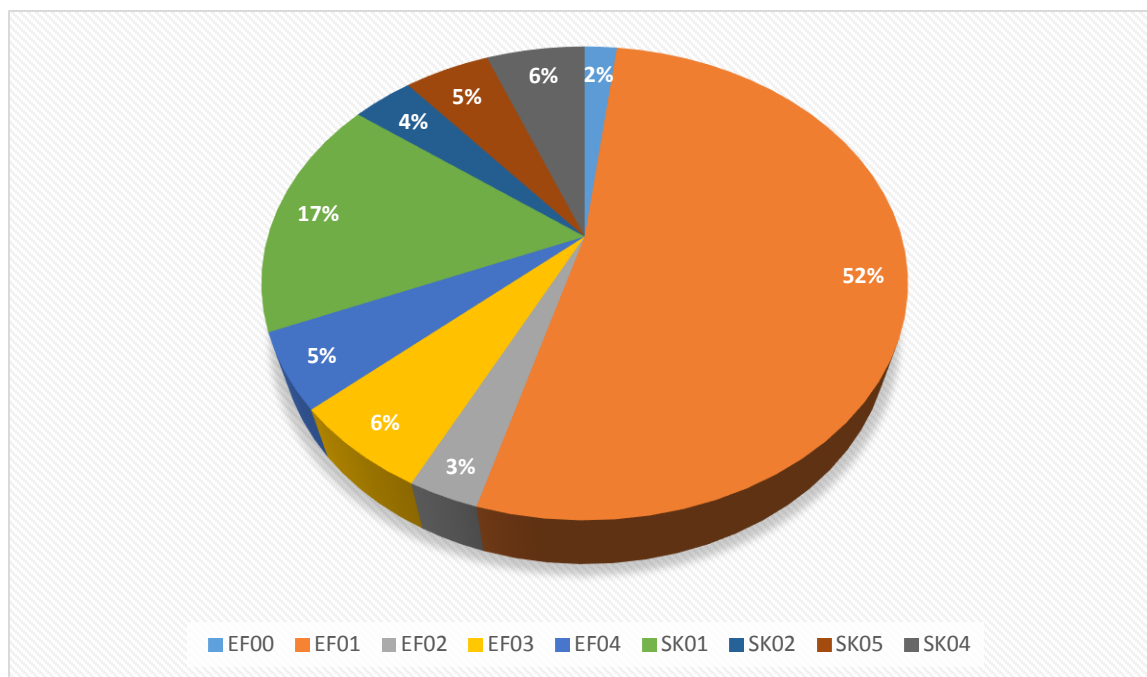
Ke dni 31. 12. 2014 bylo na csfd ke snímku *Hořící keř* 13 902 hodnocení (průměrné hodnocení 86 %) a 734 komentářů, po očištění jsem pracoval se souborem 590 komentářů. Struktura výroků je mírně pozměněna. Vzhledem k tématu filmu jsem místo kategorie SK03 (pozitivní hodnocení minulosti) sledoval speciální kategorii SK05 (pouze u tohoto filmu), která vyjadřuje, zda se uživatel nějak vyslovil k činu Jana Palacha, ať už jej vnímá pozitivně, či negativně. Typický komentář v sobě integruje několik výroků, v první řadě ocenění díla, především jeho vysokou emocionální působivost, dále pak imperativ paměti, případně ještě komentování činu Jana Palacha a odsouzení normalizačního režimu:

*Skvělý film nebo mám spíš říct seriál... ze kterého mrazí po zádech. Je to skládanka, která každíčkým svým dílkem zapadá přesně na své místo. Dle mého přesvědčení by to měli vidět i děti na základních školách, aby se jim do paměti vrylo jméno "Jan Palach" a doba, která nastala po jeho sebeupálení necht' pravda zvítězí nad lží - Palachova oběť pro národ.* (strelenaL, 16. 10. 2014)

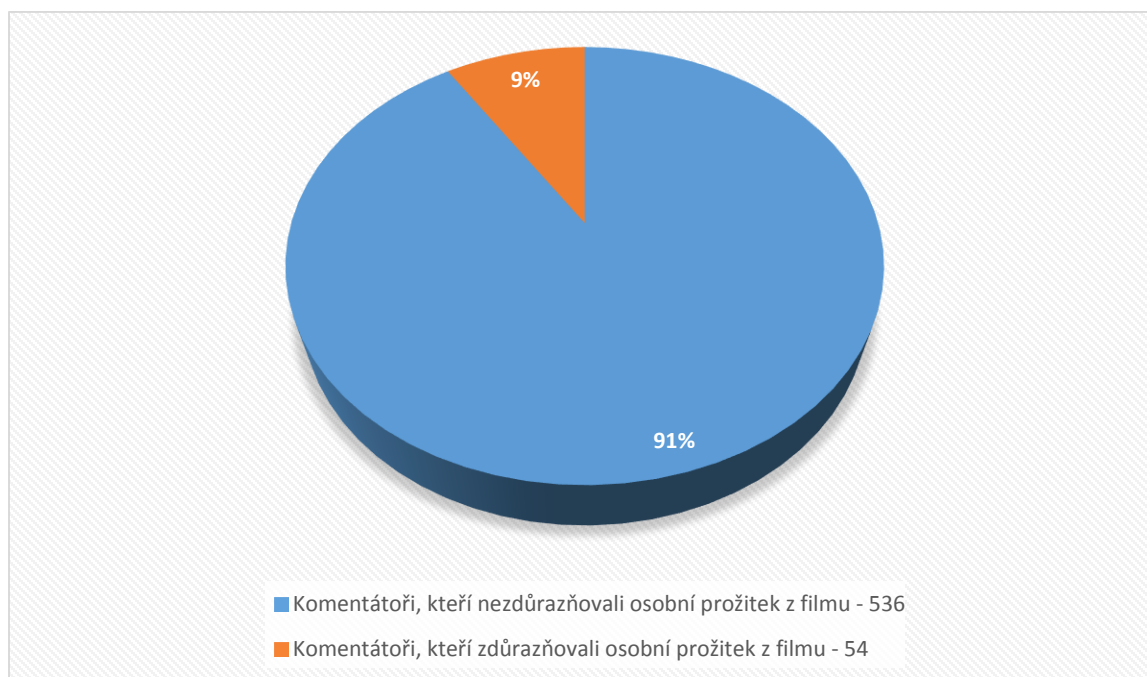
Graf 44: Hořící keř: statistika kódovaných výroků 2003–2014: celkem 874 kódovaných výroků z 590 komentářů



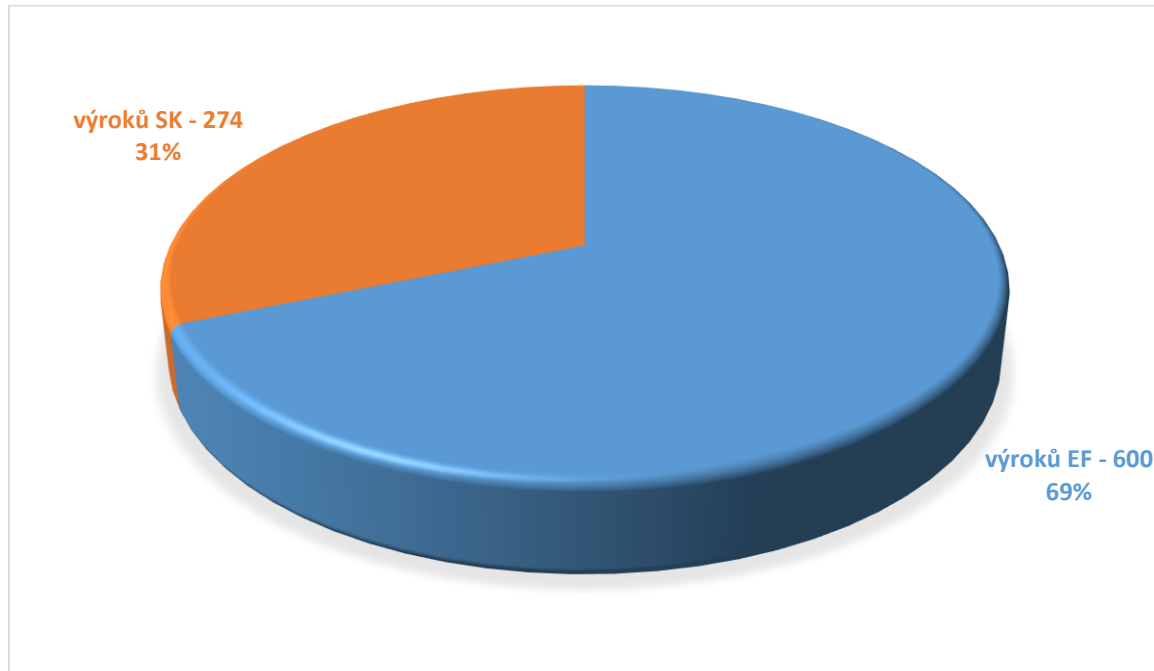
Graf 45: Hořící keř: podíl jednotlivých kódů v celku kódování



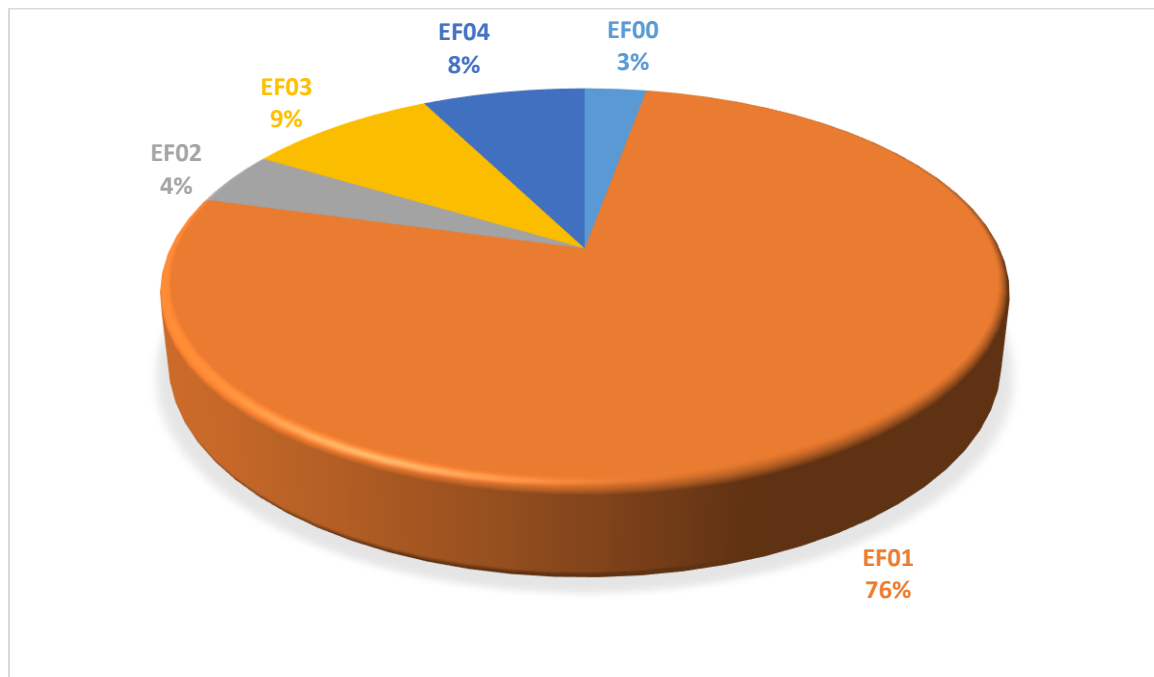
Graf 46: podíl komentátorů zdůrazňujících osobní prožitek filmu z celkového počtu komentářů



Graf 47: Hořící keř: podíl výroků EF a SK (z celkového počtu 874)



Graf 48: Hořící keř: Struktura výroků EF

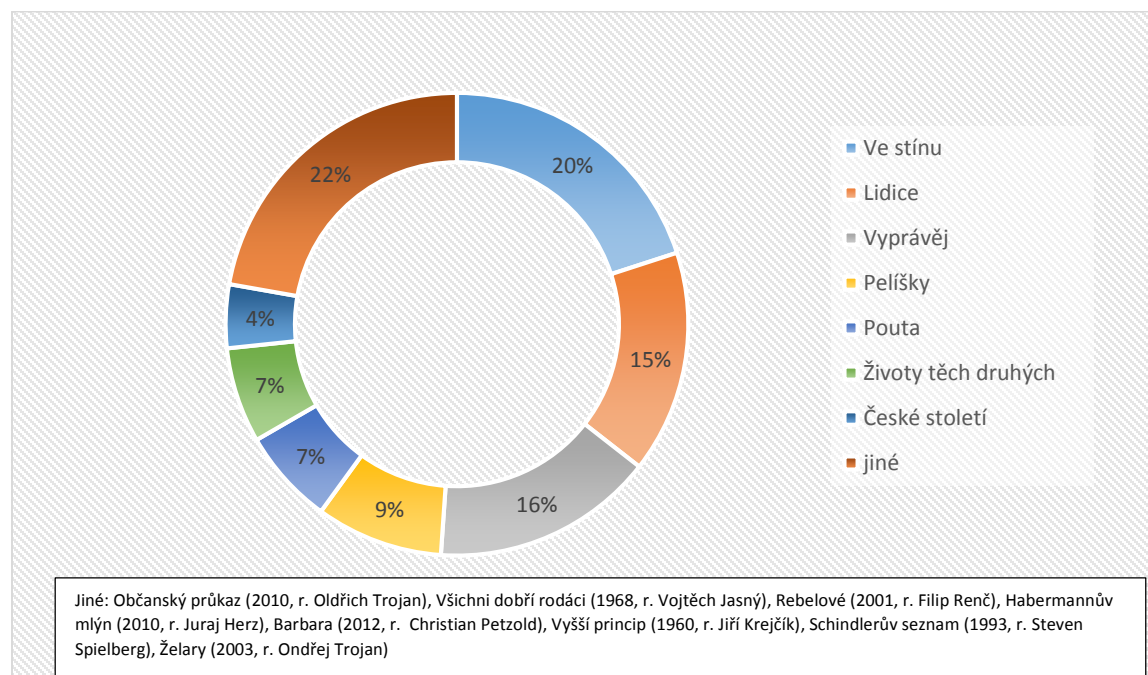


I u *Hořícího Keře* převládaly výroky oceňující jeho filmové kvality (viz grafy 47 a 48), což vzhledem k celkovému hodnocení filmu v databázi nepřekvapí. Relativně vysoký je i podíl výroků zdůrazňujících prožitek filmu (53 komentátorů, tj. 9 % z celku – viz graf 4). Velké množství výroků se vztahuje ke společenskému kontextu, dokonce více než k samotné minulosti (SK01 – viz grafy 45 a 51). *Hořící keř* je tak vnímán především jako film vyjadřující se k aktuálním událostem. Svou roli nepochybně sehrál fakt, že v roce 2013, kdy byl uveden, se souběžně s jeho uvedením dělo velké množství tematicky podobných událostí. Na začátku roku projednávala sněmovna návrh na vyhlášení 16. ledna významným dnem (viz dále), po celé jaro výrazně aktivizovala zájem veřejnosti o politiku prezidentská volba, na podzim se konaly volby do Poslanecké sněmovny. Ovšem i přes tento zvýšený vliv aktuálního dění převládaly výroky vyjadřující se o filmových kvalitách snímku (viz graf 47).

#### Referenční snímky

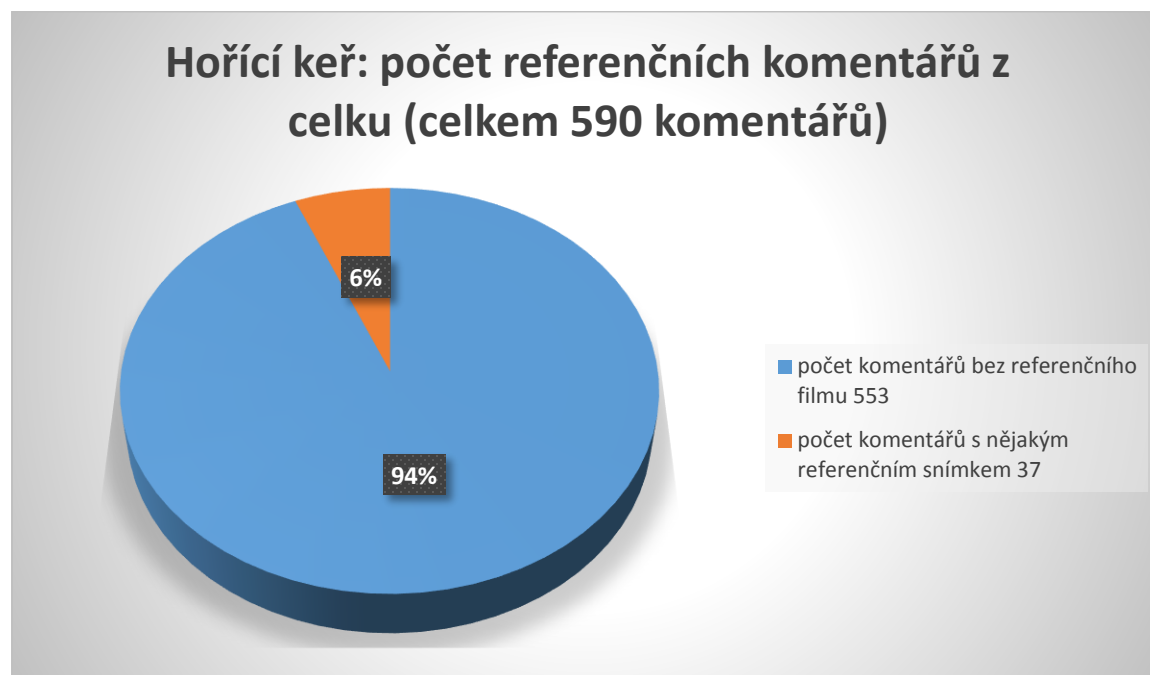
Nejčastěji srovnávali uživatelé film se snímky *Ve stínu* a *Lidice* (viz graf 49). V naprosté většině případů sloužilo srovnání k lepší ilustraci intence snímku, byly tedy vybírány tituly, které jsou dramatické, kriticky vyhocené, vnášející do příběhů etická hlediska, zároveň díla emocionálně působivá. Vesměs jde o snímky, které bychom mohli zařadit spíše do „formace intelektuální“. V menšině případů využívali jako referenční takové snímky z „formace tranzice“, které se nesnaží o explicitní hodnocení doby a jednání, přičemž toto vymezení bylo bez výjimky negativní (*Vyprávěj*, *Pelíšky*, *Rebelové*).

Graf 49: Hořící keř: Referenční snímky



Význam referenčních filmů je však třeba korigovat. Z celkového počtu sledovaných komentářů pouze 37 cítilo potřebu *Hořící keř* srovnat s jiným snímkem (viz graf 8). Z těchto komentátorů někteří použili jako referenční snímek více titulů. Naznačuje to relativitu grafu 49. Diváci nepovažují za nutné *Hořící keř* srovnávat s jinými snímky. *Hořící keř* je tak vnímán jako svébytný film vymykající se běžné produkci, v jistém smyslu „zakládající“ snímek, podobně jako byly svého času vnímány *Pelíšky*.

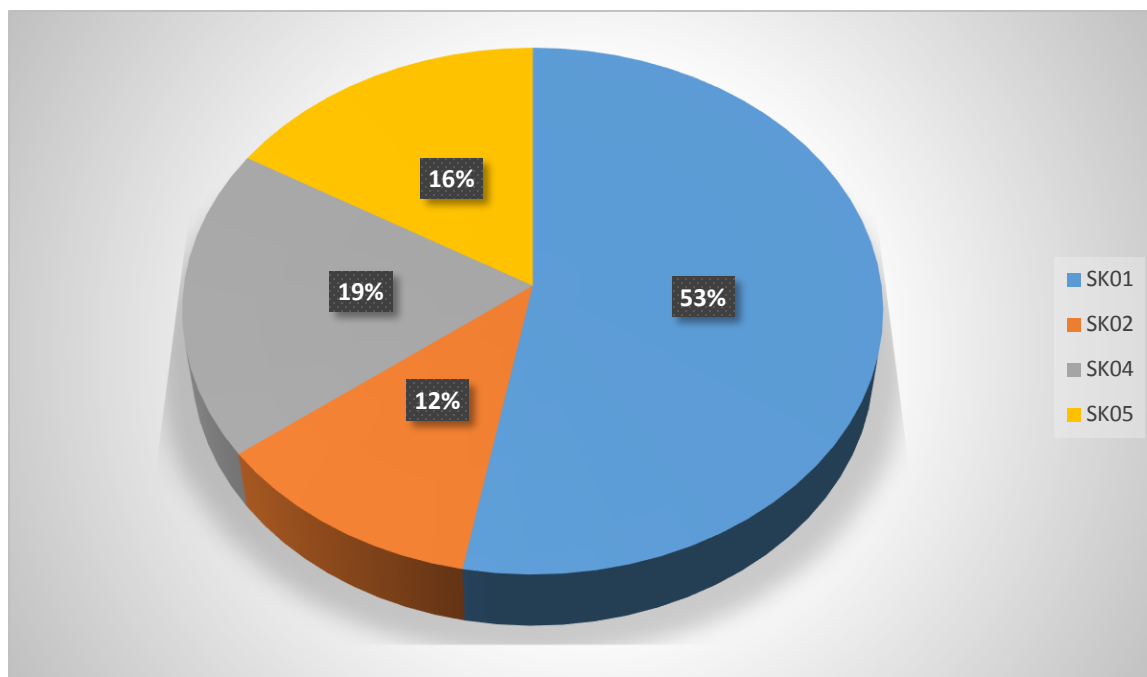
Graf 50: Hořící keř: Počet uživatelů, kteří zmínili alespoň jeden referenční film



Zhruba třetina všech výroků se vztahovala ke společenskému kontextu (celkem 274 výroků, 31 % z celku, viz též graf 47). O struktuře výroků nás informuje graf 51. Jak je už výše naznačeno, nad výroky o minulosti převládají výrazně výroky vztahující se k naší přítomnosti. Poměrně často se deklaruje i důvěra v realističnost snímku, tento faktor ovšem není tak podstatný jako jeho emocionální působivost. Relativně málo výroků (45 výroků, tj. 16 % v kategorii SK a 5 % z celku všech výroků) se týká přímo Jana Palacha, tj. hodnocení jeho osobnosti nebo jeho činu.



Graf 51: Hořící keř: struktura výroků SK



Jak už bylo výše řečeno, zdaleka největší počet výroků (145, tj. 53 % ze všech výroků překračujících čistě filmová témata) se nějakým způsobem dotýkal aktuálního společenského kontextu. To kontrastuje s poměrně nízkým počtem výroků hodnotících explicitně (a negativně) minulost (52 výroků, 19 % z celkového počtu SK a 19 % z výroků kategorie SK). Domnívám se, že tento relativně nízký počet je třeba vnímat v kontextu celého souboru komentářů a celkové antikomunistické atmosféry, která se na diskusi kolem *Hořícího keře* navázala. V takovémto kontextu nebylo nutné explicitní přihlášení se k negativnímu hodnocení minulosti. Referenčním rámcem *Hořícího keře* proto není minulost, ale současnost. Uživatelé se zpravidla nevyjadřují k samotné minulosti, ale k její společenské reflexi, přičemž vnímají film jako důležitý stimul veřejné debaty, ať už v pozitivním, nebo v negativním slova smyslu. Často je také zmiňován význam filmu jako morálního apelu:

*/.../ Na mě osobně film velmi silně zapůsobil, takřka mi uštědřil morální políček ,a rád ho tedy chápu nejen jako pohled do minulosti, ale především jako morální apel na všechny z nás, abychom ze sebe vždy vydávali to nejlepší dnes... /.../...(smilownik 1. 3. 2014)*

Minulost v tomto pojetí není vnímána jako věc „sama o sobě“, ale pouze jako nástroj, skrze který divák kultivuje své mravní vědomí. Ojediněle byl tento apel generalizován a stal se východiskem pro šířeji koncipované úvahy o charakteru národa či údajných kulturních vzorců ve společnosti přežívajících:

*/.../... bohužel jsme národ zbabělých hlupáků, kteří si svobodu nezaslouží a to jsem velký patriot, s charakterem vzorky národa bohužel nepohne ani takto skvěle citlivý a mrazivý příběh... většina jen mávne rukou a řekne, "ale vždyť za komunistů bylo líp" ..... a vraždy a věznění nespočet nevinných na místě odpouští i Stalinovi .... /.../ (Mathyen, 5. 1. 2014)*

Hodnocení současnosti je ovšem často spojováno s hodnocením minulosti. Ve zkratce tuto podvojnou kritičnost ilustruje výrok uživatele Pacas:

*Jó jó byly to svině ty koumouši ale teď je nahradily ještě větší svině. (Pacas, 3. 9. 2013)*

Tento typ výroku nemůžeme myslím označit jako „antikomunistický“, přestože deklaruje antipatie vůči komunistům. Možná bychom mohli použít Hledíkem zmiňovaný ne-komunismus. Ale ještě spíše se jedná o prostý protivládní negativismus, který postrádá jednoznačnou politickou intenci, resp. jeho hlavní intencí je vymezování se vůči jakémukoli mocenskému centru bez ohledu na jeho politickou či ideologickou příslušnost. Také tento typ výroků se pohyboval v širokém spektru různé škály negativismus vůči současným poměrům. Převládaly však mírně optimistické výpovědi stavějící současné poměry přece jen výše (což ostatně dokazuje i výše zmíněný výrok):

*/.../ Díky za každý den bez Ruské nadvlády. Americká není menší, ale díky bohu dává více svobody. /.../ (afrikovsky 26. 2. 2013).*

Tento opatrný, podmíněný postoj hierarchizující mezi minulostí a současností a současně kritický vůči oběma bychom jen stěží mohli označit jako „antikomunismus“, který je ve veřejné sféře spojen s dichotomickým vymezováním se tehdy – nyní. V sociálním prostoru uživatelů csfd se tento typ antikomunismu vyskytuje jen zřídka, není to dominantní typ vymezování se vůči minulosti. Ojediněle se ovšem objevuje:

*Po shlédnutí toho filmu si člověk řekne: "V roce 1989 jsme udělali chybu. Ty svině měly viset po kandelábrech..." (IAMAD 22. 11. 2013)*

Škála vztahu mezi minulostí a současností, způsobů, jak je minulost vztahována k současnosti, se pohybuje v rozmezí mezi reflexivním komentářem Mathyena a agresivní výhružkou IAMADA.

## Obavy z manipulace

Jedním z důležitých motivů diváckých reflexí obsažených v kategorii SK01 byla manipulace. Větší část diváků používala toto hodnocení ve vztahu k tehdejšímu normalizačnímu režimu

*Ale jo, dobrý, jenom ten závěr jsem čekal jinačí. Ukázka manipulativního chování totalitního režimu. Při sledování mě napadaly výrazy jako „bezmoc“ a „svině“.* (Uživatel IQ Tique, 8. 6. 2014)

Menší část uživatelů vnímala manipulaci ve smyslu aktuální politiky paměti:

*Zase jednou budu v menšině. Protože něco tak nudného a manipulativního jsem už hodně dlouho neviděl. Příběh Jana Palacha a především těch, jejichž život jeho čin tak ovlivnil, si možná filmové zpracování zaslouží, ale co naplat, když scénárista je očividně amatér a režisérka točí na neutrální. A to ani nemluví o znuděně působících hercích (samozřejmě s výjimkou Ivana Trojanova). Těch jedenáct Českých lvů jsem ale přesto tak nějak čekal. Tohle dílo trapnosti přece muselo být náležitě dokonáno...* (Uživatel Gromit, 19. 6. 2014)

Téma manipulace se objevovalo hlavně v souvislosti s odlišnými pamětnickými zkušenostmi. Vlastní pamětnická zkušenost představuje velice silný, ultimátní argument. Pamětník zpravidla nereflexuje své vzpomínky, má k nim absolutní důvěru, jako třeba uživatel Kosir:

*/.../ Tohle musel mnohem intenzivněji než zbytek národa vnímat Honza Palach. Před jeho činem se sklonil každý, snad s výjimkou, takových pazhrůvců, jakým byl vynálezce studeného ohně. Honzův čin byl zoufalý, burcující, leč marný, stejně jako jeho následovníků. Co tím vším chci říci? Tu dobu jsem zažil na vlastní kůži a dodnes jsou ve mně tehdejší zážitky živé. Nepotřebuji - a nechci - aby se je někdo pokoušel překreslit očima, které neviděly co já. A druhá věc. Jan Zajíc, Evžen Plocek.... Kdo o nich co natočil? Kdo ocenil autodafé, k nimž došlo po roce 89, jinak, než poukazem na duševní poruchu? Prostě Hořící keř považuji za parazitování na smutném osudu jedince, vybraného z řady jiných. A fabulace okolo? Nepřesvědčivé, nepřesné, tendenční.* (Kosir, 17. 2. 2014)

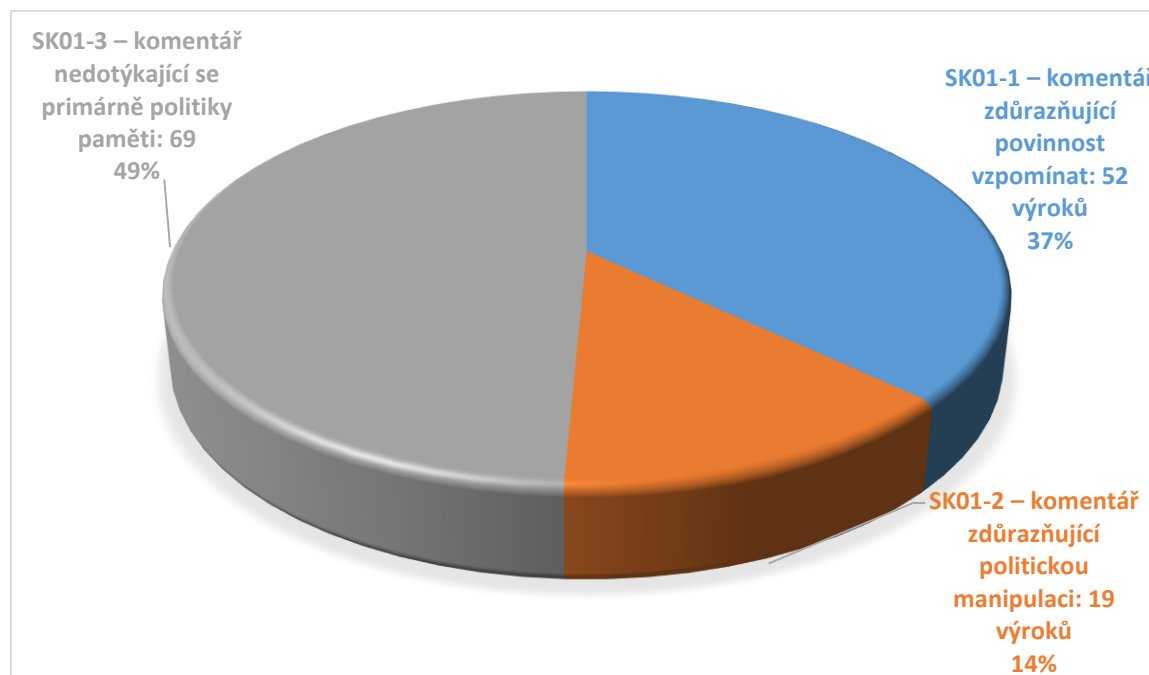
Film slouží v tomto případě jako spouštěč vlastních vzpomínek. Filmové obrazy evokují vlastní vzpomínky, slouží jako katalyzátor produkující „autenticitu“.

Většina uživatelů vyjadřujících se k politickým intencím filmu jeho směr schvalovala. Často se objevovaly apely na to, že film by měl být povinný: pro žáky základních škol (součást výuky), pro mládež, pro všechny občany ČR, pro voliče KSČM atp. Jen zřídka se objevil i kritický komentář:

*/../ Celkově mi Hořící keř spíše připomíná poněkud didaktický hraný dokument pro školy, ale filmový zážitek to tedy moc nebyl. Kdosi tu napsal, že by se měl vysílat ve školách povinně. To tedy chraň pánbu, povinného vysílání různých věcí jsme právě v komunismu zažili celkem dost. Vůbec se mi zdá, že nejvyšší hodnocení dávají filmu ve svých komentářích zánici antikomunisté. Umělecká úroveň filmu ale není totéž co společensko-politická výpověď.* (robbez, 26. 2. 2013)

Film jako politika paměti

Graf 52: Hořící keř: Hodnocení politické intence (celkem 145 výroků)



Abych zpřesnil svá tvrzení o politické intenci, udělal jsem analýzu komentářů, ve kterých byl nějaký výrok SK01. Všiml jsem si především toho, zda tyto komentáře obsahují explicitní hodnocení politiky paměti, především imperativ paměti, tedy povinnost reprodukovat konkrétní, v tomto případě antikomunistický narativ. Stranou jsem nechával výroky, které takové explicitní hodnocení neobsahují, i když je tematizován antikomunismus. Povinnost paměti je tematizována v 37 % případech (celkem 52 výroků).

*/.../. Film působí až hrůzostrašně realisticky, což je způsobeno zejména vhodně využitým střídáním dobových a hraných záběrů. Hořící keř popisuje vybranou tematiku zcela věrně a právě díky obsahu i zpracování by měl být povinným filmem pro každého studenta československých dějin. (BruceW, 27. 12. 2014)*

Diváci vnímají jeho jednoznačný politický rozměr s cílem diskvalifikovat nastupující normalizační režim a často tento postoj spojují se současnou averzí vůči KSČM. Tento imperativ paměti není omezen jen na starší generaci, ale objevuje se často, vlastně nejčastěji u mládeže:

*Krásný, silný film. Měl by být povinný. Pro nás mladé a bychom pocítili, jaké to tehdy bylo. I pro staré aby si to připomněli. (Benjo, 13. 2. 2014)*

Klíčovým motivem vztahu minulosti a současnosti je připomínání. „Paměť“, jejíž „ztráty“ se uživatelé obávají, je přitom vnímána ve velice úzkých mantinelech:

*/.../... určitě toto dílo splnilo svůj cíl. A to nezapomínat a neustále si připomínat krutou minulost a vážit si svobody, která byla krví a psychickým týráním těžce vybojována. (Marator, 2. 2. 2014)*

Vedle imperativu paměti, odpovídajícímu zcela pojetí paměti v intencích intelektuální formace, se opět objevuje motiv filmu jako stroje na paměť, umělého přípravku implantujícího (ty „správné“) vzpomínky.

Většina výroků se pohybuje v mantinelech, které naznačili uživatelé Benjo či Marator, povinnost vzpomínat není omezena generačně, resp. mládež se jí nijak nevzpěčuje, ale naopak pod vlivem emocionálně působivého obrazu sami mladí uživatelé volají po jejím rozšíření na všechny své vrstevníky se stejnou naléhavostí jako jejich starší kolegové.

Menší část výroků tento typ politiky paměti odmítá (19 výroků, 14 % z celkového počtu).

*/.../ Hořící keř přichází v době, kdy lidé cítí ohrožení konzumních hodnot a tvrdém ideologickém boji vedeném propagandisticky všemi prostředky za svatořečení a uznání přírodního zákona kasinového kapitalismu. Hořící keř se zjevil jako součást této propagandy. Snad nevinně. Film jistě zručně natočený naší pani Agneskou, vytvořen pro potřeby HBO. Nechci se rouhat ale na tomto filmu jsem byl pamětníkem. Proto si dovoluji pochopit velké rozpaky přímých účastníků Holocaustu na Schindlerově seznamu. (Joostas 28. 2. 2014)*

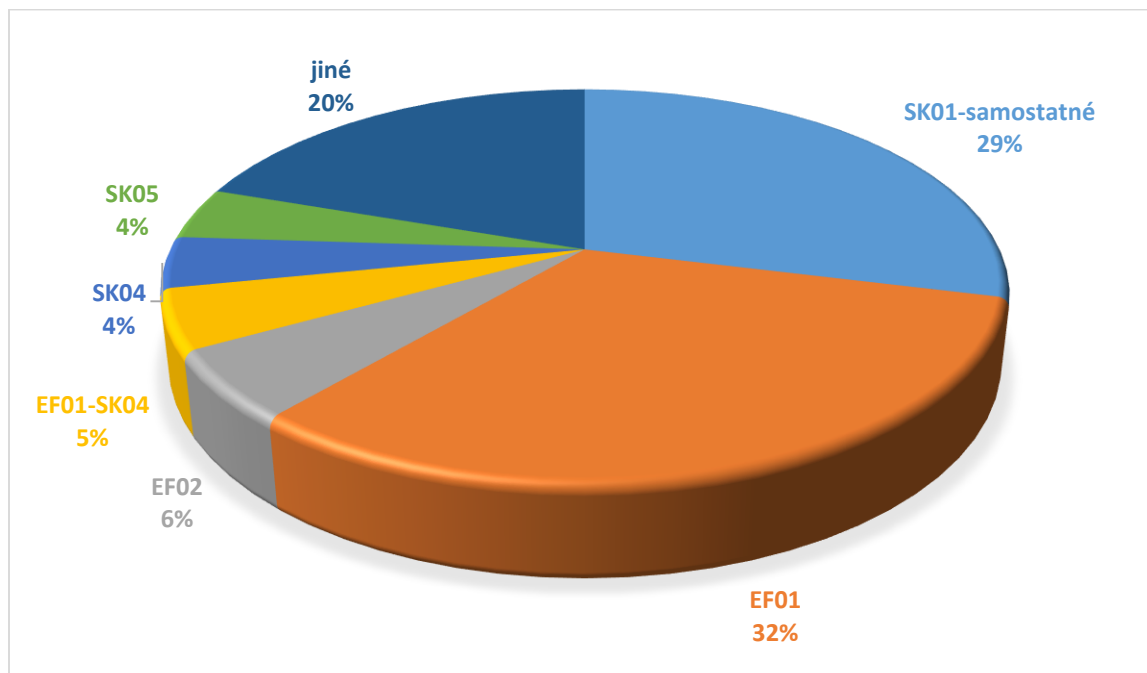
Joostas vnímá manipulaci principiálně jako špatnou bez ohledu na to, že s politickým cílem této manipulace se shodne. Rejstřík odmítání politické intence je ovšem širší, vejdou se do něj i výroky, které jej odmítají nikoli primárně kvůli oceňování kritického myšlení, ale proto, že nesouhlasí právě s tímto typem politické indoktrinace, resp. vymezují se na politickém základě vůči současné společnosti a současnému režimu:

*Odpad! Slabý, nudný a manipulativní film s historickými nepřesnostmi. Co můžeme taky čekat od současného tzv politického filmu na objednávku. Film poukazuje na kulturní úroveň v ČR. (xtraper, 29. 1. 2014).*

Politická intence komentáře byla v některých případech naprosto jednoznačná:

*Tak se nám zase jednou blížily volby do poslanecké sněmovny, preference komunistů nebezpečně rostly a "nezávislá" americká stanice se s tím pokusila něco dělat. Do kin tak vtrhl další z řady filmů fanaticky obviňující komunisty ze všech chorob současného světa. A dosáhl svého účelu, neboť ti nerozhodní voliči, kteří již nechtěli "odpovědnou" pravicovou politiku, se zalekli levicové hrůzy a raději volili idey postrádajícího čerpače dotací. Nic proti tomu, ale žádná doba není černobílá, nikde nejsou jen dobří a zlí, ale tento film si našel svou propagační pravdu. /.../ (politbyro, 15. 1. 2014)*

Graf 53: Hořící keř: vazby výroků SK01 na ostatní výroky



Skupinu výroků SK01 (hodnocení současnosti) jsem prozkoumal i v tom, jak se váže s jinými výroky. Nejčastěji se vázaly ke kladnému hodnocení snímku, kladné hodnocení bylo spojováno s apelem na imperativ paměti. Často byl důraz na tento imperativ tak silný, že komentář žádný jiný výrok neobsahoval (celkem 41 výroků, což je 7 % všech výroků). Právě v této skupině se nejčastěji vyskytovaly emocionálně zabarvené antikomunistické postoje. Byly v ní ovšem i velice vyhraněné kritické výroky. Zajímavá je naprosto minoritní vazba na výroky SK04 vztahující se k hodnocení minulosti. Moralizující antikomunistický postoje nebyly zpravidla nijak podrobněji argumentovány historicky, zdůvodňovány byly spíše eticky.

#### Juniorská perspektiva

Emocionální působivost obzvláště vystupuje u mladých diváků. Řada uživatelů, kteří se buď sami definují jako mládež nebo jejich příslušnost k této skupině vyplývá z kontextu, zdůrazňují sílu prožitku a z toho plynoucí přijetí příběhu a jeho internalizaci a následně ovšem i externalizaci:

*K tomuhle snímku se těžko hledají slova. Ale aspoň nám co jsme to nezažili a ani nenaučili se ve škole Agnieszka ukázala jaká ta doba skutečně byla. Všechny tři díly jsem musel vidět hned po sobě bez pauzy, protože mě to totálně vcuclo. A hned na to jsem zkoukl film o filmu. (uživatel MrEdDy, 20. 8. 2014)*

Film zde funguje doslova jako stroj na paměť. Souvislost se školou není náhodná, film přejímá roli školní výuky a „přirozeně“ motivuje diváka, aby si sám hledal další informace.

*Silný zážitek. Dobu jsem neprožil a nikdy jsem se do ní nedokázal úplně vcítit. Tento snímek to udělal za mě. Naservíroval mi ukázkou toho, jak to vypadalo a kdo všechno byl postižen současným režimem. I když snímek trvá více jak tři hodiny, určitě je metráž zvolena perfektně, neexistují hluchá místa a dlouhé pasáže jen umocňují sílu momentu, který zachycují. Tento snímek by se měl vysílat a povinně sledovat před volbami, abychom si uvědomili co tady bylo ještě v nedávné minulosti. (uživatel koza3, 3. 3. 2014)*

Také druhý výrok ilustruje další funkci, kterou mohou filmové reprezentace mít, tedy funkci filmu jako „stroje času“ (více v kapitole 3.1 Film ve výuce dějepisu). „Servíruje“ divákovi, který postrádá životní zkušenost, uvěřitelný obraz minulosti, přičemž hlavním nástrojem je emocionální působivost. Zatímco starší generace nadměrně a nekriticky věří vlastním vzpomínkám (aniž by si uvědomovali problematičnost individuální paměti a její závislost na sociálních rámcích), u mladší generace je tento nekritický moment spojen s mediálními reprezentacemi. O tom, kam až může (potenciálně) tato síla prožitku vést, svědčí mj. i citáty v úvodu této kapitoly.

*Tleskám a skládám poklonu (škoda, že tohle nezmáknul český režisér) Opravdu silnej příběh o době v který bych nepřežil. Parádní herecké výkony, skvělá hudba a hlavně citlivé téma našich dějin, kolem upálení Palacha a totalitního režimu. První část tomu celému kraluje, pak následuje závěrečnej díl u kterého jsem nevydržel nenadávat..... to se nedá na tohle koukat v klidu, film ve mě vzbudil opravdu silné emoce, ty sviňské praktiky, věčné zastrašování, ponižování, vyhrožování lidem. Jsem rád, že jsem v této době nežil a jako malé dítě si po převratu moc nepamatuju. 95 % Opravdu velké filmové překvapení, které nemůže nechat nikoho chladným a v klidu. (ANTYCHRYST, 19. 1. 2014)*



ANTYCHRYST zdůrazňuje, že v této době nežil a domnívá se, že by v ní ani nepřežil. Na rozdíl od starších uživatelů, jako jsou Kosir nebo Joostas, nedisponuje vlastními vzpomínkami, se kterými by mohl srovnávat, a řeší to tak, že přejímá mediální obraz minulosti. Přesto jej nemůžeme pokládat za bezduchou oběť novodobé propagandy: je schopen estetického hodnocení (skvělá hudba, herecké výkony). Ovšem jsou to jen a pouze estetické kategorie, které vedou k formulaci kategorií etických a politických. Mladí uživatelé často odvozují etické a politické hodnocení pouze z těchto estetických kategorií. Právě oni jsou nejčastějšími uživateli „protetické“ paměti.

Relativita („přesvědčenost“) snímku

Přestože je snímek vysoce oceňován kritikou, je držitelem mnoha ocenění a na specializovaných platformách je živě diskutován, nelze jeho dopad na širší veřejnost přeceňovat.

Přestože je to v první řadě televizní snímek, určitou představu si můžeme udělat z čísel o návštěvnosti v kině. Do kin byl uvolněn až v průběhu roku 2013 a ke dni 2. 3. 2014 jej celkem vidělo 18 218 diváků. Ke stejnému datu měla komedie *Něžné vlny* (2013, r. Jiří Vejdělek), zasazená dějově do normalizačního období, návštěvnost 218 502 diváků.<sup>171</sup> Ohlas tohoto snímku na csfd byl ovšem ve srovnání s Hořícím keřem méně než poloviční.

Tabulka 5: Srovnání diváckého ohlasu Hořícího keře a Něžných vln

	Počet diváků v kinech k 2. 3. 2014	Ohlas na CSFD k 25. 1. 2016		
		Hodnocení	Komentáře	Fanoušci
Něžné vlny	218 502	5 372	312	47
Hořící keř	18 218	13 950	789	208

Vzhledem k rozšířené praxi nelegálního stahování filmů můžeme tyto údaje vnímat spíše jako indikativní, orientační, ukazují spíše trend nežli poskytující konkrétní data.<sup>172</sup>

<sup>171</sup> Stav návštěvnosti k 2. 3. 2014, on-line [http://www.kinobox.cz/top20kino/2014/tyden\\_9](http://www.kinobox.cz/top20kino/2014/tyden_9), podle stavu ke dni 1. 3. 2016.

<sup>172</sup> Úroveň nelegálního užívání obsahů se od roku 2001 neustále zvyšuje. Podle údajů České protipirátské unie tvořila úroveň audiovizuálního pirátství 55 % všech uživatelských přístupů k těmto obsahům: [http://www.cpubfilm.cz/img/grafy/gr01\\_2010.jpg](http://www.cpubfilm.cz/img/grafy/gr01_2010.jpg).

#### 2.4.6 Internetové projekty s palachovskou tematikou

„Muzealizace“ Palacha je patrná i na internetu. V roce 2012 vznikl webový portál *janpalach.cz*, který přináší souhrnné informace a celou řadu dokumentů, fotografií a filmových dokumentů vztahujících se k tématu. Můžeme jej považovat za dosud nejkomplexnější produkt palachovského mýtu, za návod k aktivnímu vzpomínání v jasně vymezených mantinelech. O rok později vznikl web *Věrný zůstanu* (*vernyzustanu.cz*) jako jeden z derivátů marketingové kampaně producenta výše zmíněné trilogie *Hořící keř*. Web přináší rozhovory s pamětníky doplněné základním přehledem novodobé české historie. Také tento web reprodukuje dominantní narativ vzpomínání na Palacha. Nejedná se však jen o další dokumentární projekt, přesvědčovací funkci webu jako média palachovského mýtu dokládá funkce „připojit se“, která nabízí k podpisu aktivistické prohlášení.<sup>173</sup> Myslím, že tento web ilustruje určitá specifika současného vzpomínání na minulost: propojení občanského étosu s komerčními zájmy a skutečnost, že „veřejnoprávní“ narativ nemusí být produkován výlučně médii veřejné služby. Především nová média umožňují propojovat recepci založenou na afektivním prožitku s výzvami k politice paměti. Zároveň ho můžeme pokládat za výraz morálního kýče či „bezbolestné etiky“ naší společnosti, kde k pocitu morálního zadostiučinění stačí už jen jedno kliknutí počítačovou myší.

#### 2.4.7 Palach v politice

Specifickým typem reflexe palachovské památky byl návrh na její zařazení mezi významné dny v ČR na půdě parlamentu. Dne 8. 2. 2013 na 51. schůzi Poslanecké sněmovny vnesla tento návrh skupina poslanců.<sup>174</sup> V rozpravě k návrhu vystoupil s kritickými výhradami vůči důvodové zprávě (nikoli tedy k návrhu jako takovému) poslanec za KSČM Miroslav Grebeníček.<sup>175</sup>

---

<sup>173</sup> Náš národ se mnohokrát ve své historii ocitl v nelehké situaci. Ovládl nás strach, beznaděj – zůstali jsme omráčení a nečinní. Ti z nás, kteří dokázali čelit svému strachu a bojovali proti útlaku, nesmí být zapomenuti. Vyjádřete podporu těm, kteří bojovali za pravdu, svobodu a spravedlnost. Podpisem se zařazujete mezi ty, kteří věrní zůstanou. Vaše jméno bude zveřejněno zde na webu. [www.vernyzustanu.cz](http://www.vernyzustanu.cz), podle stavu ke dni 30. 5. 2012.

<sup>174</sup> Jednání PSP ČR: 8. 2. – o návrhu zařadit den památky Jana Palacha mezi významné dny: 8. 2. 2013 (51. schůze), on-line <http://www.psp.cz/eknih/2010ps/stenprot/051schuz/51-4.html>, podle stavu ke dni 23. 5. 2013.

<sup>175</sup> V důvodové zprávě byla změna zdůvodněna takto: „Zařazení Dne památky Jana Palacha mezi významné dny ČR je projevem úcty k heroickému činu mladého studenta v boji proti totalitnímu režimu a za národní suverenitu cizí mocností okupovaného státu. Tyto dva významy činu Jana Palacha, které mj. vedly k tzv. Palachovu týdnu a následně k revolučním událostem roku 1989, jsou předními hodnotami naší demokracie i naší národní suverenity a právem by tak měly náležet v podobě Dne památky Jana Palacha do výčtu významných dnů ČR.“: viz sněmovní

Problematizoval přitom vládní zdůvodnění motivů smrti Jana Palacha. Grebeníčková řeč vyvolala ve sněmovně bouři nesouhlasu a řadu emotivních vystoupení, v nichž většinou poslanci argumentovali osobními vzpomínkami na Palacha, především na Palachův pohřeb.

Poslanec Vítězslav Jandák: „Vážená paní předsedající, dámy a pánové, já bych chtěl svému předřečníkovi říci jenom stručně jednu věc: že Jan Palach nepotřebuje důvodovou zprávu. Já si myslím, že potřebuje to, co je tu navrženo, a nebavme se v tomto případě o věcech podružných. Byl to hrdina! Děkuji vám.“

Jandákovo odmítnutí debaty odkazuje na neochotu k reflexi velkých národních vyprávění, neochotu, která ilustruje obavy z této reflexe. V debatě vystoupila i Miroslava Němcová, která ve své kritice Grebeníčková projevu využila i právě uváděný *Hořící keř*. To jen ilustruje význam snímku, který přesáhl „pouhou“ sféru umění, ale stal se „politikem“ svého druhu. Požadavky komunistických poslanců na pluralitní výklad Palacha byly odmítány bez věcné diskuse. Rozprava ukázala především sílu sdíleného palachova mýtu, který nepřipouští věcnou debatu, ale pouze pietní reprodukci sebe sama. Odkazuje také k tendenci „tuhnutí“ interpretací a nedůvěru vůči pluralitní diskusi.

Pomník Jana Palacha je tak dnes pevný a stabilně usazený ve veřejném prostoru. Tak jak to u pomníku bývá, vzbuzuje ovšem rozdílné pocity. Vhled do neoficiální („lidové“) reflexe palachovského tématu nám mohou dát webové diskuse, které se rozvíjejí pod články informujícími o oficiálním vzpomínání na Palacha.

#### 2.4.8 Ohlasy na zpravodajství o Palachovi na internetu

Abych rozšířil prostředí, ve kterých zkoumám životnost palachovského diskursu, rozhodl jsem se prozkoumat i divácké diskuse pod články informujícími na internetu o Palachovi. Rozhodl jsem se analyzovat divácké ohlasy na zpravodajství o palachově týdnu v rozmezí 2003–2013, přičemž 4 z těchto diskusí jsem prozkoumal detailněji. Začal jsem s diskusemi z roku 2013, se zpravodajstvím o Grebeníčkově vystoupení v Poslanecké sněmovně a následné reakci na toto

---

tisk 873/0, dostupný on-line <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=6&ct=873&ct1=0>. Předmětem Grebeníčkovy interpretace byla polemika se zdůvodněním, totiž zda se Palach upálil na protest „proti totalitnímu režimu“, záměr zákona ovšem Grebeníček podpořil.

prohlášení ze strany Agnieszky Hollandové. Následně jsem se vrátil ke starším diskusím a vytvořil celkovou statistiku čtenářského zájmu.

#### Kauza Grebeníček

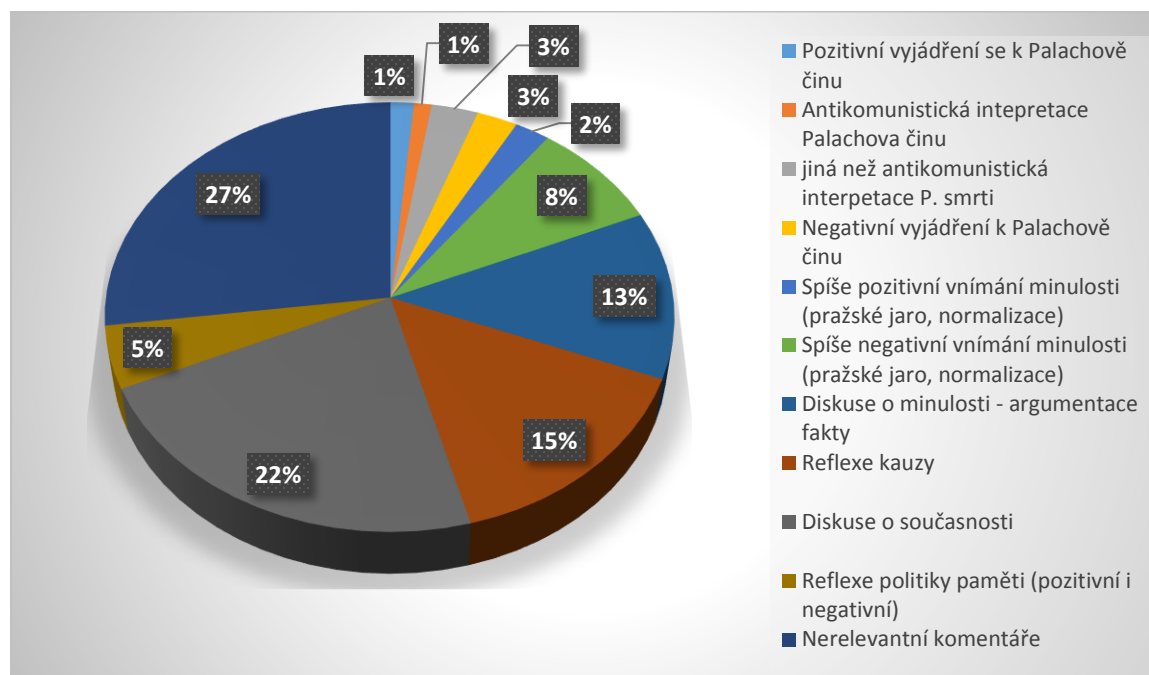
8. února 2013 vyšel na [www.idnes](http://www.idnes.cz) článek Josefa Kopeckého o Grebeníčkově vystoupení v rozpravě o důvodové zprávě k návrhu zákona o památném dni, který byl mj. spojen s památkou Jana Palacha.<sup>176</sup> V titulku bylo chybně uvedeno, že Grebeníček zpochybňoval Palachovu oběť, ten se přitom kriticky vyjádřil především k důvodové zprávě (viz výše). Diskuse se nedržela jednoho tématu, ale odbíhala do různých stran. Abych získal základní vhled do struktury témat, analyzoval jsem prvních 249 komentářů (desetinu celkového počtu).

Kódování výroků bylo v případě internetové diskuse náročnější, než v případě komentářů na databázi csfd, rozptýl názorů byl větší, úroveň komentářů více kolísala, objevovalo se větší množství nerelevantních komentářů a především téma diskuse se neustále posouvalo: od politiky paměti k politice obecně, od Palacha ke Grebeníčkově, od pražského jara k minulosti a k sametové revoluci, reflexi minulosti střídala reflexe současnosti. Zpočátku jsem diskusi strukturoval s ohledem na čin Jana Palacha, který se mi zdál přirozeným referenčním centrem debaty, to se ovšem ukázalo jako neproduktivní. Nakonec jsem zvolil 10 kategorií, do kterých jsem výroky v komentářích přiřazoval. Ve 249 komentářích jsem takto identifikoval 277 výroků (viz graf 54). Jako nerelevantní výroky jsem označil komentáře ad hominem, případně torzovité výkřiky, které nešlo nikam zařadit.

---

<sup>176</sup> KOPECKÝ, Josef: *Grebeníček zpochybnil Palachovu oběť po okupaci Československa*, [www.idnes.cz](http://www.idnes.cz), 8. února 2013, on-line: [http://zpravy.idnes.cz/grebenicek-zpochybnil-ze-palachova-obet-byla-protestem-proti-komunismu-1oe-/domaci.aspx?c=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop](http://zpravy.idnes.cz/grebenicek-zpochybnil-ze-palachova-obet-byla-protestem-proti-komunismu-1oe-/domaci.aspx?c=A130208_100217_domaci_kop), podle stavu ke dni 30. 1. 2015.

Graf 54: Kauza Grebeníček: struktura prvních 249 komentářů diskuse



Na první pohled překvapí mizivé procento výroků týkajících se samotného Palacha. Ať už pozitivně či negativně se k němu vyjadřuje celkem pouze 22 výroků, což tvoří pouhých 8 % všech výroků. Zdá se, že palachovské téma zde sloužilo pouze jako spouštěč diskuse, jež pak směřovala k jiným tématům, buď k tématům širším (vnímání komunistického režimu, diskuse o něm), nebo příbuzným (samotná kauza projednávání návrhu v Poslanecké sněmovně) nebo o současném stavu společnosti.

Domnívám se, že diskuse ukazuje otažitost palachovského tématu pro širší veřejnost. Pozitivní výroky se omezovaly pouze na 1 % celkového počtu analyzované části diskuse, stejné množství souhlasilo s jednoznačnou, antikomunistickou interpretací Palachovy smrti.

*/.../ Čin Palacha měl probudit přizpůsobivé a ponižující se lidi - k většímu hrdinství a odporu k totalitní moci, Palach věděl dobře, že základem demokracie je svoboda slova, tisku etc I dnes už jsou stále více patrnější tlaky na tak zvané "usměrnění" svobody redaktorů== což je začátkem konce všech svobod člověka. /.../ (Jan Hledík, 4389302388112)<sup>177</sup>*

<sup>177</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=3](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=3)

I v tomto komentáři, který lze považovat za menšinovou reakci, je ale naznačen další typický rys diskuse – propojování negativního pohledu na minulost s kritickým pohledem na naši přítomnost. I komentáře, které čin Jana Palacha oceňovaly jako hodnotný a paměťhodný, zpravidla pochybovaly o jeho smysluplnosti:

*/.../ Rozumím aktu Palacha, nedovolil bych si jej znevážit, chápu jeho poselství, ale obávám se, že jeho oběť byla marná, protože nám tu ve státě vyrůstá generace nových antikomunistických fanatiků, kteří si ve své rétorice moc nezadají s jakoukoliv svobodu utlačující ideologií. /.../ (Iván Zykán, 9880293679856)<sup>178</sup>*

O něco rozšířenější, nicméně v celku diskuse také minoritní, byly postoje vyjadřující se k smrti Jana Palacha negativně:

*No každopádně mi nepřijde normální se na protest proti režimu upálit. To dokáže jen někdo, kdo má psychiku hodně nalomenou. Tím nijak nehodnotím tento akt, který si sám Palach vybral. Možná věřil, že se něco změní, ale bohužel. (Jan Libich 9652598335163)<sup>179</sup>*

Distanční postoje vůči sebevraždě jako typu politické akce převažují. I lidé hodnotící komunistický režim negativně odmítají tento typ politického gesta. Převládal i distanční postoj vůči jednoznačné antikomunistické interpretaci Palachova činu:

*Neříkám, že za komunistů bylo lépe, ale nesnesu účelové překrucování historie. Palach se neupálil proti totalitě, ale proti okupaci a normalizaci ! Slovo totalita jsme tenkrát vůbec neznali - to je až dnešní pojem. Vaše strašení druhým únorem 1948 je čirý nesmysl, protože bez SSSR v zádech ho neuskuteční ani ta nejmilitantnější skupinka dnešní KSČM. (Vladimír Motl 1121173922252)<sup>180</sup>*

Ovšem nejčastější byl typ komentáře, který nezdůrazňoval politickou intenci činu, ale její lidský, rodinný rozměr:

*Zbytečná oběť. Měl život před sebou a jeho rodiče museli neskutečně trpět:-( (Eva Lněničková 7460411219552)<sup>181</sup>*

---

<sup>178</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno)

<sup>179</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno)

<sup>180</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=2](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=2)

<sup>181</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=2](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=2)

Více než samotný Palach byla diskutována povaha normalizačního režimu, přičemž ultimátní argumenty nevycházely z poznatků historiků, ale z vlastní pamětnické zkušenosti. Převládalo negativní vnímání této minulosti doprovázené ovšem skepsí k současným poměrům. Jen malá část diskutujících zastávala optimistické postoje oceňující pozitiva naší současnosti:

*/.../. Tehdy jsme žili v totalitě, dnes ve svobodné společnosti, která je i přes všechny negativní stránky nesrovnatelně lepší. Navíc nemám absolutně žádný pocit, že by mě někdo "zradil". ANi si nemyslím, že se dnešní mladí lidé nechají zmanipulovat... to si opravdu nedovedete představit, že by mohl někdo mít pravicový názor proto, že ho tak vychovali rodiče, nebo že k tomu dospěli díky studiu historie a z vlastní zkušenosti? /.../ (Sylva Šporková 9176389150584)<sup>182</sup>*

Většina účastníků diskuse se pohybovala v pásmu negativních výroků o minulosti i současnosti.

*Bohužel pravdou je to, že každá doba (a i tzv. demokracie) si upravuje dějiny po svém. To není jen záležitost komunistů. Bohužel. (Jirka Novák, 1275148814880)<sup>183</sup>*

Tímto komentářem se zároveň dostáváme do sféry reflexe politiky paměti, která se v této sondě také objevovala. Ačkoli představovaly výroky o politice paměti jen malou část celku (celkem 13 výroků, 5 % všech výroků), považují je ve vztahu k tématu za nejzajímavější.

*Nejhorší je, že je stále volí třetina národa. Co bylo natočeno filmů, popsáno papíru, ale je to marný, je to marný, je to marný.... (Luděk Nový, 2308436595624)<sup>184</sup>*

Komentář Ludka Novotného naznačuje frustraci z omezených výsledků indoktrinace i za pomoci moderních technologií. Zároveň upozorňuje na intenci tohoto přesvědčení, které bych nazval „invazivní“, nikoli „participativní“. Jeho cílem není diskuse, ale „pohlčení“ subjektu, který „ten správný“ pohled na dějiny nesdílí. Součástí tohoto pohledu na minulost jako bitevní pole je také specifická obava ze „ztráty paměti“.

*Znovu se z bahna vynořuje příšera a řada lidí ztratila paměť. A kdo je bere v obcích a krajích do koalice? Je mi z toho moc smutno, jak naše "šedá zóna" zapomíná. Nebo to jsou výčitky svědomí, že obhajují takové komunistické nehoráznosti. (Olda Sedláček, 7335986340318)<sup>185</sup>*

---

<sup>182</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=3](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=3)

<sup>183</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno)

<sup>184</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=2](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=2)

<sup>185</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=3](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=3)



Pan Sedláček vnímá „ztrátu paměti“ jednoznačně v politických souvislostech. Vzestup politického vlivu komunistické strany („z bahna se vynořující příšery“) vnímá jako ztrátu povědomí o tom, co tato strana dělala v éře normalizace. Paměť vnímá jako instituci zajišťující politickou stabilitu, její úpadek pak znamená i pád politického pořádku. Paměť je především politický nástroj.

Ve stejné diskusi se ovšem můžeme potkat i se zcela opačnými postoji vůči takovému užívání paměti:

*Historii překrucuje každý. I současný režim. Ze zajímavost jsem byl na nějaké veřejné diskusi, kde bylo dnešní mládeži popisován život za komunistů. Musel jsem se smát, co řečníci předváděli. Dle jejich výkladu si posluchači bez výjimky mysleli, že jsme byli všichni v base, nikdo nemohl říci ani popel, každý měl na sebe nasazeno 5 příslušníků STB a půlka národa spáchala sebevraždu. No a skutečnost? Není to tak, já jsem v tom žil a nic takového jsme opravdu nepozoroval. (Zdeněk Máčala, 1223265269700)<sup>186</sup>*

Pan Máčala se k takovému instrumentálnímu použití paměti vysmívá. Nechme teď stranou relevanci tvrzení pana Máčaly, nejde nám o to zkoumat, zda skutečně byl na nějaké diskusi, ale spíše o to, jak se k paměti vztahuje. Její politickou intenci vnímá, ale nesouhlasí s ní. Vnímá ji totiž primárně jako politickou manipulaci.

Ve veřejném prostoru internetu se spolu setkávají naprosto odlišné pohledy. Ačkoli ovšem paměť jako politický nástroj hodnotí pokaždé jinak, shodují se v tom, že skutečně existuje a je pro ně realitou odehrávající se ve školách, případně i ve filmech či knihách.

## Ohrazení Agnieszky Holland

O den později byl zveřejněn na idnes.cz další článek, přinášející vyjádření režisérky *Hořícího keře*, Agnieszky Hollandové, ke „kauze Grebeníček“.<sup>187</sup> V úvodu článku Hollandová relativizuje Palachovo ztotožnění s reformním komunismem, hlavním argumentem je její pamětnická

---

<sup>186</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208\\_100217\\_domaci\\_kop&razeni=vlakno&strana=5](http://zpravy.idnes.cz/diskuse.aspx?iddiskuse=A130208_100217_domaci_kop&razeni=vlakno&strana=5)

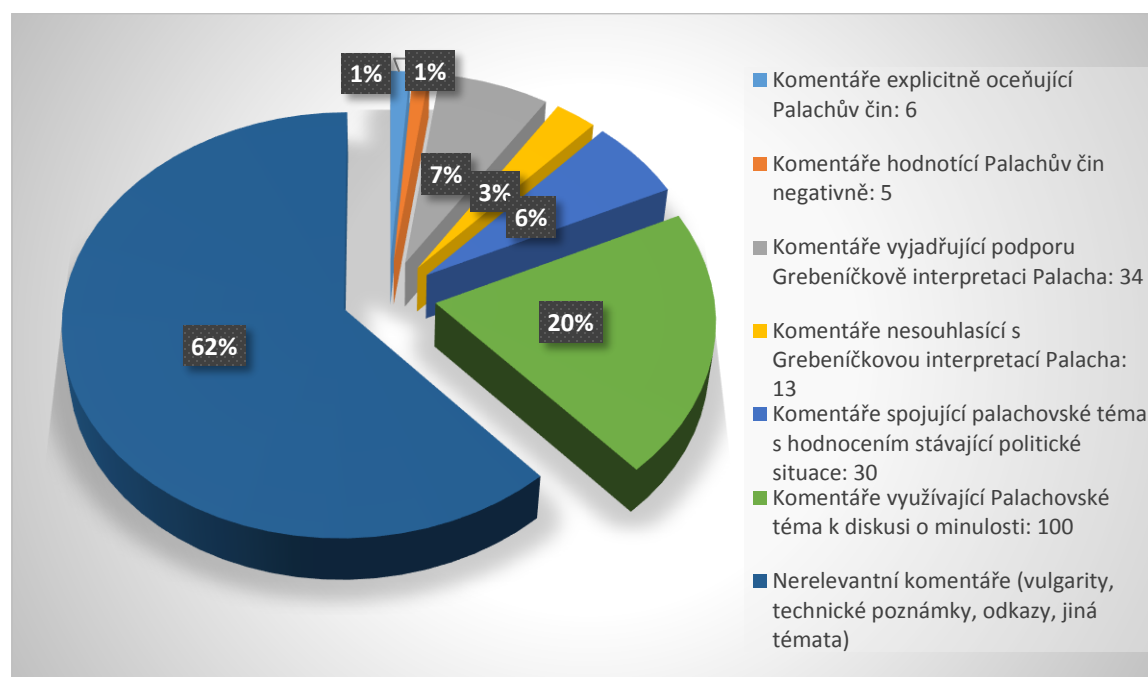
<sup>187</sup> SPÁČILOVÁ, Mirka – NEVYHOŠTĚNÝ, Jan: *Dělat z Palacha komunistu je zneužitím jeho odkazu, ohrazuje se Hollandová*, idnes, 9. 2. 2013, on-line [http://zpravy.idnes.cz/delat-z-palacha-komunistu-je-zneužitim-jeho-odkazu-f8e-/domaci.aspx?c=A130209\\_121114\\_domaci\\_neh](http://zpravy.idnes.cz/delat-z-palacha-komunistu-je-zneužitim-jeho-odkazu-f8e-/domaci.aspx?c=A130209_121114_domaci_neh), podle stavu ke dni 31. 1. 2016.



zkušenost (působila v tu dobu ve studentském hnutí). Další otázky pak implikují Grebeníčkovu vymezování se vůči Palachovi (ačkoli nic takového neřekl – viz výše). V závěru je Grebeníček srovnáván s postavou Viléma Nového z *Hořícího keře*, který Palacha difamoval a zastával tak pozici hlavního padoucha filmového triptychu. Právě tento nekorektní způsob komunikace se pak stal jednou z klíčových témat diskuse pod článkem.

Diskuse se zúčastnilo 490 účastníků, ovšem nebyla tak věcná a korektní jako diskuse předcházejícího dne. Většinu komentářů tvořily krátké příspěvky ad hominem. Představu o struktuře výroků podává graf č. 55.

Graf 55: Reakce A. Hollandové na Grebeníčka: struktura komentářů, celkem 490 příspěvků



Větší množství nerelevantních komentářů jde na vrub dynamice diskuse, tyto výroky byly většinou osobními výpady doprovázejícími jádro diskuse, které je obsaženo v prvních šesti kategoriích. Podobně jako v předcházející diskusi jsem se i tentokrát nejprve zaměřil na sledování postoje vůči Palachově činu, ovšem také zde se to ukázalo jako neproduktivní. Jádro diskuse směřovalo k relevanci Grebeníčkovy tvrzení a v následném vyjádření Hollandové. Odtud se pak diskuse posouvala především ke sporům o to, jak hodnotit situaci v Československu od srpna 1968 do jara 1969 a míru podpory, kterou mělo reformistické vedení KSČ ze strany

veřejnosti. Argumentace historickými poznatky se objevovala jen výjimečně, zásadní byly opět pamětnické zkušenosti. Určitým překvapením pro mě bylo i nerefluktování *Hořícího keře*, který byl v té době uveden v premiéře a se kterým téma článku souviselo prostřednictvím osobnosti Agnieszky Hollandové.

Převažujícím typem komentáře bylo oceňování Palachova činu, ale zároveň odmítání jeho jednoznačné antikomunistické intence, převládal tedy souhlas s Grebeníčkovými argumenty v Poslanecké sněmovně předcházejícího dne:

*Jan Palach, Jan Zajíc, Evžen Plocek, Josef Hlavatý a další obětovali to nejcennější, své životy. Symbolickou pochodní se Jan Palach dne 19.ledna 1969 stal proto, že se "naše národy octly na pokraji beznaděje a odevzdanosti" ... šlo o to probudit svědomí národa. Palach požadoval okamžité zrušení cenzury a zákaz rozšiřování "Zpráv". Odkud se vzalo, že se Jan Palach upálil na "protest proti KSČ a komunistické totalitě" ?? (František Strnad, 4364445489516).*

Ve spojitosti s Janem Palachem je často citován buď jeho rozhovor s ošetřující lékařkou, nebo „dopis na rozloučenou“ shrnující jeho požadavky. Zajímavé přitom je, že Palachovy požadavky bývají různě interpretovány. Jednou jsou dokladem názoru Hollandové, jindy je diskutující používají jako doklad podpory Grebeníčkových interpretací:

*Ve svém dopise Jan Palach píše, proti čemu protestuje. 1. okamžité zrušení cenzury, 2. zákaz rozšiřování "Zpráv". Jak o cenzûru, tak o rozšiřování "Zpráv" se v té době zasloužila tehdejší KSČ!!! A okupanty k nám také poslali země, které byly řízeny komunisty! Takže nelze zpochybňovat, že Jan Palach byl a stále je symbolem boje proti komunismu. (Ludvík Michalka, 4758966611191)*

Tentýž fakt je panem Strnadem interpretován zcela odlišně než panem Michalkou. V komentáři pana Michalky navíc narážíme na další historická fakta, ovšem chybně interpretovaná. Situace kolem distribuce *Zpráv* byla složitější – distribuovali je především okupační jednotky ve spojení se zcela marginálními skupinami konzervativních členů KSČ, stejně tak nelze paušálně hodnotit „komunisty“, neboť politické spory uvnitř sovětského bloku byly vedeny snahou reformistů vymezit specifickou formu „komunismu“ vůči jeho stalinskému předobrazu. Podobná zjednodušení se ovšem objevovala na všech stranách diskuse.

Zdaleka nejčastější ovšem bylo propojování kritického postoje k minulosti s kritickým postojem k současnosti:

*Kdo je pamětník r.1968 tak ví (pokud chce) jak to s Palachem bylo! Já jsem měl tenkrát 19let a vím, že se z jeho upálením mluvilo pouze v souvislosti protestu proti okupaci naší republiky rusákama a jejich kámošema!! V jinší souvislosti ne! Proč proboha jeho upálení v současné době tedy 45 let po tom toto někdo vytahuje a nenechá Palacha v klidu spát na božím odpočinku? To musí být strašně otrlá nátura furt vytahovat takové věci! Novináři by měli věnovat hlavně tomu kdo způsobil, že naše ekonomika je v čudu, kdo rozkradl a zůstal nepotrestán naší republiku (po r.1989), proč ti koho konečně v souvislosti s tunelováním policie a soudy dostali za mříže dostali amnestii, atd. To by ale novináři mohli dostat po klepetkách tak píší rozeštvávačky, to je snažší!*  
(Vladimír Kopřiva 5522171186448)

Tento komentář spojuje hned několik motivů: nepřímá podpora odmítnutí antikomunistické intence Palachovy smrti s reflexí její současné tematizace. Podle pana Kopřivy je vlastně palachovská agenda nejen politika paměti, ale především forma politické manipulace. Palachovské téma má podle něj odvést pozornost od závažnějších problémů naší současnosti, není jen specifickou politikou paměti, ale politikou jako takovou. Specificky interpretovaná minulost se podle tohoto názoru stává nástrojem k emocionální mobilizaci a usměrnění veřejné diskuse určitým směrem.

### Starší podoby palachovských diskusí

Abych uvedl debaty z roku 2013 do širších souvislostí, rozhodl jsem se prozkoumat i starší diskuse vztahující se k palachovskému tématu, konkrétně jednu diskusi z roku 2003 a jednu z roku 2012.

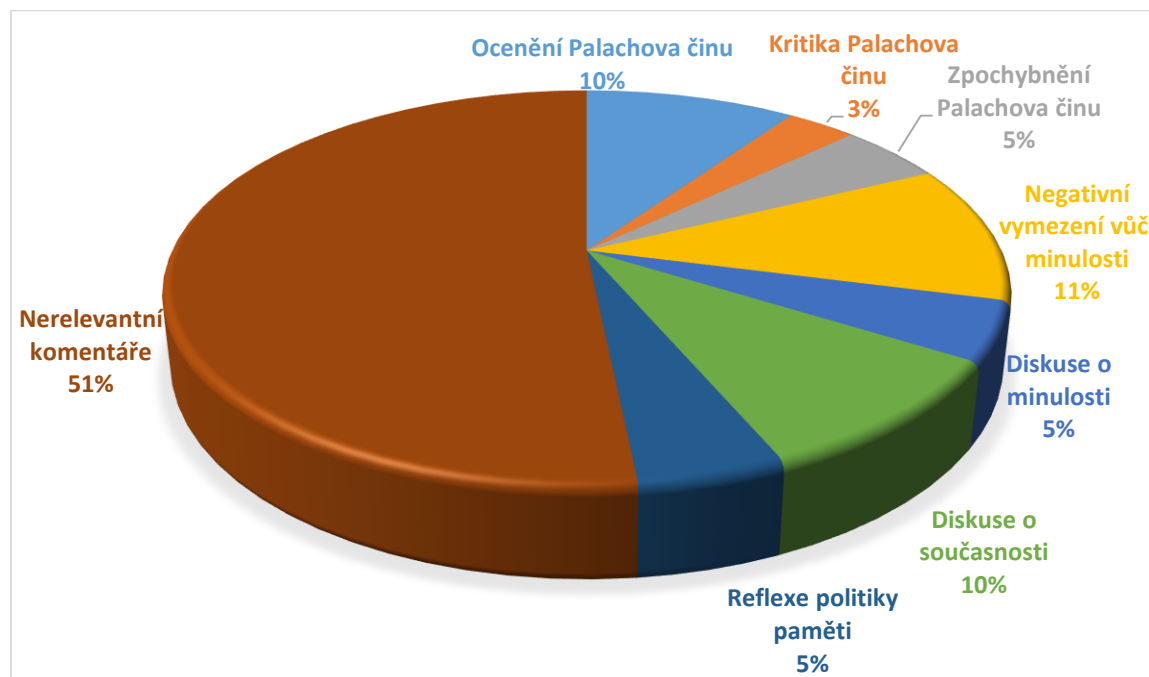
Jedna z prvních diskusí dostupných v současné době na internetu je debata pod agenturní zprávou ČTK z 18. ledna 2003.<sup>188</sup> Odlišná relevance zprávy vysvětluje už jen z jejího rozsahu, informačního charakteru, ve kterém chybí jakékoli hodnocení, i skutečnosti, že se nejedná o

---

<sup>188</sup> *Ve Všetatech se vzpomínalo na Palacha*, ČTK, 18. ledna 2003, idnes.cz, on-line [http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-se-vzpominalo-na-palacha-dwu-/domaci.aspx?c=A030118\\_155645\\_domaci\\_ven](http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-se-vzpominalo-na-palacha-dwu-/domaci.aspx?c=A030118_155645_domaci_ven), podle stavu ke dni 31. 1. 2016.

původní článek, ale pouze o převzatou zprávu ČTK. Na první pohled zaujme menší ohlas článku – celkem se diskuse zúčastnilo 56 diskutujících, v jejich komentářích jsem identifikoval celkem 62 výroků (viz graf 56).

Graf 56: Diskuse pod zprávou ČTK z roku 2003: struktura výroků (celkem 62 výroků)



V první řadě je třeba konstatovat útočnější styl diskuse z roku 2003, než mají obdobné diskuse o deset let později. Nachází se zde daleko více verbálního násilí a vulgarit, komentáře jsou méně věcné. Ze struktury výroků ale nakonec vyplývají podobné závěry jako v mladších diskusích. V první řadě, že palachovské téma spouští spíše debatu o minulosti a současnosti, než že by bylo centrem „samo o sobě“.

Při podrobnějším pohledu na oceňující výroky se ukazuje jistý rozdíl oproti mladším diskusím:

*/.../ Jan Palach nebyl ani sebevrah, ani blazen. Byl to mimoradne statecny mladý clovek, který navzdory katastrofalni situaci nevalhal bojovat proti okupaci, za svobodu zeme. Jedinou jeho chybou bylo, ze byl prilis lidsky. Misto aby vzal zbran a zacal zabijet boseviky, snazil zvitezit moralnim natlakem. /.../. (uživatel Zajic)*

Tento výrok můžeme nepochybně klasifikovat jako antikomunistický. Nejenže oceňuje Palachův čin, ale dává mu i jednoznačnou politickou intenci. O deset let později je takto užívaná

sémantika („Palach bojoval proti okupaci, za svobodu země“) již spojována s ne-komunistickými, nikoli s anti-komunistickými postoji. Mělo by nás to vést k opatrnosti při stanovování souvislostí mezi slovníkem a politickou intencí. Společenský vývoj vede k tomu, že se slovník obměňuje a význam jednotlivých spojení posouvá. O deset let později by zřejmě uživatel Zajíc mluvil spíše než o boji „za svobodu země“ o „boji proti komunismu“.

V diskusi z roku 2003 se také objevuje kategorie, která o deset let později prakticky neexistuje: pochyby o autenticitě Palachova činu:

*Když epos není, musí být vytvořen. V případě Palacha, to je evidentní od začátku. O zakulisí a okolnostech bych chtěl precizovat více - ale i ze zdroje StB. Anebo jsou tajné?* (uživatel klik)

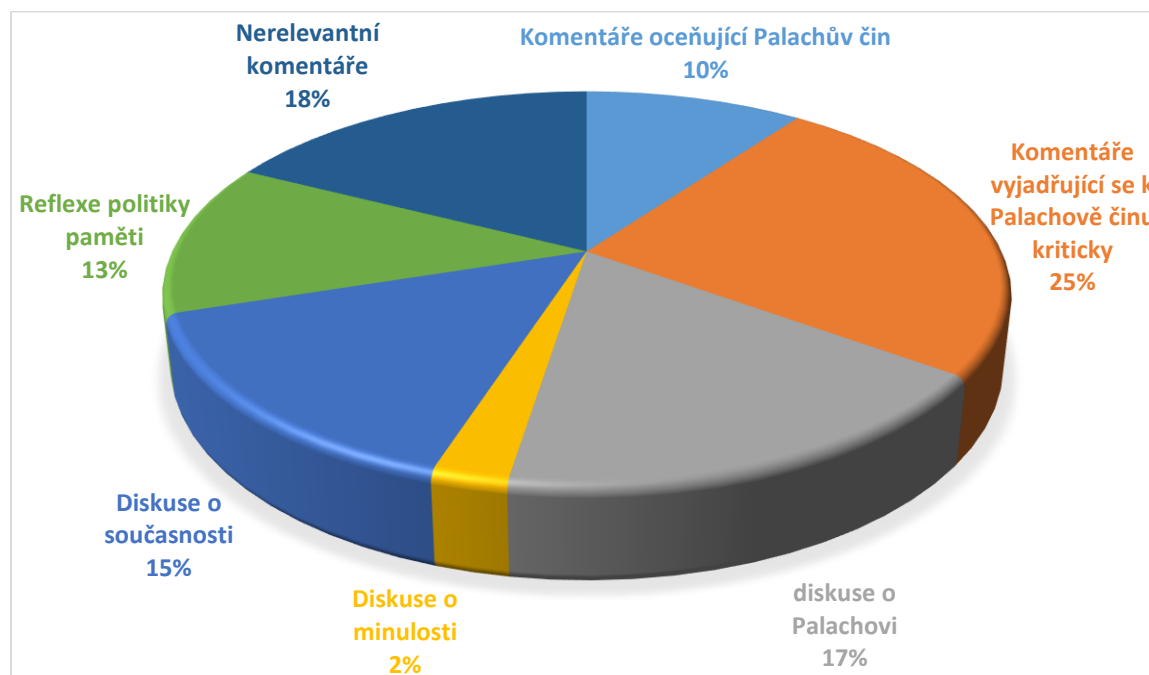
Téma politické manipulace a cílené politiky paměti zde má jinou podobu. V situaci, kdy neexistuje žádný relevantní (tj. hraný) film, který by bylo možné zpochybňovat, je zpochybňován samotný Palachův čin.

Další referenční diskusí, kterou jsem podrobně prozkoumal, byla diskuse na iDNES z roku 2012. Dne 16. ledna zde vyšel rozsáhlý článek informující podrobně o oslavách palachovského výročí i o iniciativě směřující k vytvoření muzea z jeho rodného domku.<sup>189</sup> Přestože článek naznačoval určitý obrat v přístupu k Palachovi (rozsáhlé oslavy, snaha o zřízení muzea), jeho ohlas nebyl velký, diskuse se zúčastnilo pouze 40 čtenářů. Její strukturu zachycuje graf 57:

---

<sup>189</sup> CHARVÁT, Jan: *Výročí Palachovy smrti připomíná promítání snímků i zapalování svíček*, idnes.cz, 16. ledna 2012, n-line [http://zpravy.idnes.cz/v-rade-mest-se-konaji-vzpominkove-akce-k-vyroci-umrti-jana-palacha-p9i-/domaci.aspx?c=A120116\\_093924\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/v-rade-mest-se-konaji-vzpominkove-akce-k-vyroci-umrti-jana-palacha-p9i-/domaci.aspx?c=A120116_093924_domaci_jj), podle stavu ke dni 31. 1. 2016.

Graf 57: Diskuse na iDNES – 2012: struktura komentářů (celkem 40)



Diskuse byla relativně korektní, podíl nerelevantních výroků byl ve srovnání s jinými sledovanými debatami nízký. Diskuse byla i výjimečně věcná: více než polovina všech komentářů se skutečně věnovala přímo Palachovi. Celkově převládal kritický přístup k Palachově smrti. Převládal postoj uživatele tuana:

*/.../ burcovat někoho se dá za živa, je to efektivnější než jednorázový čin, kdy se sebevrah ani nedozví výsledek... (uživatel tuana)*

Odmítání Palachova činu nemělo politickou (pozitivní komentáře o normalizačním režimu se zde vůbec nevyskytovaly), ale řekněme „etickou“ intenci. Několik diskutérů reflektovalo i politiku paměti, která je s palachovskou agendou spjatá:

*Je to až trapné, jak se tento režim snaží vytvořit si nějakou ikonu, která by zakryla jeho skutečnou podstatu. Jan Palach byl čestný mladý muž. Co má společného se současným nečestným zločineckým režimem. Nic. (uživatel Tenzulice).*

Proměny zájmu veřejnosti o palachovské téma naznačuje analýza četnosti diskusí pod články reflektujícími palachovské výročí vždy na počátku roku. Pro srovnání jsem využil články na idnes.cz, která zpravidla o těchto událostech referovala (viz tabulka 6). Výjimkou jsou pouze

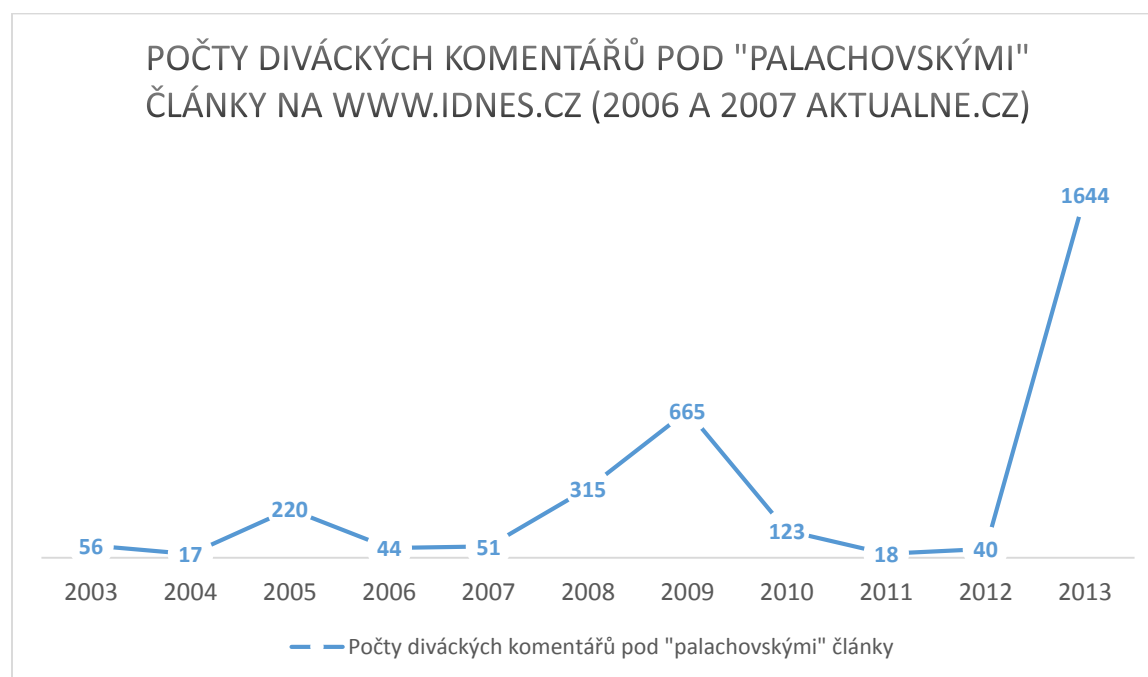
roky 2006 a 2007, kdy žádné „palachovské“ články na idnes.cz nevyšly, a já pracoval s články na aktualne.cz. V případě, že bylo v tomto roce k tématu více článků, vybíral jsem ten, který měl největší ohlas.

Tabulka 6: přehled ohlasu „palachovských“ článků

	Název článku	Počet ohlasů	Dostupnost
2003	Ve Všetatech se vzpomínalo na Jana Palacha (ČTK)	56	<a href="http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-se-vzpominalo-na-palacha-dwu-/domaci.aspx?c=A030118_155645_domaci_ven">http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-se-vzpominalo-na-palacha-dwu-/domaci.aspx?c=A030118_155645_domaci_ven</a>
2004	Před 35 lety se upálil Jan Palach (ČTK)	17	<a href="http://zpravy.idnes.cz/pred-35-lety-se-upalil-jan-palach-dm6-/domaci.aspx?c=A040116_123156_domaci_mad">http://zpravy.idnes.cz/pred-35-lety-se-upalil-jan-palach-dm6-/domaci.aspx?c=A040116_123156_domaci_mad</a>
2005	Lidé si připomněli památku Jana Palacha	220	<a href="http://zpravy.idnes.cz/lide-si-pripomneli-pamatku-jana-palacha-d94-/domaci.aspx?c=A050115_135756_domaci_lf">http://zpravy.idnes.cz/lide-si-pripomneli-pamatku-jana-palacha-d94-/domaci.aspx?c=A050115_135756_domaci_lf</a>
2006	Všetaty vzpomínají na Jana Palacha	44	<a href="http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=51391">http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=51391</a>
2007	Svědci upálení: Čtete dopis, hlesl Palach (MIH)	51	<a href="http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=331769">http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=331769</a>
2008	Desítky lidí si připomněly tragickou smrt Jana Palacha (spi, ČTK)	315	<a href="http://zpravy.idnes.cz/desitky-lidi-si-pripomnely-tragickou-smrt-jana-palacha-pgm-/domaci.aspx?c=A080112_132302_domaci_spi">http://zpravy.idnes.cz/desitky-lidi-si-pripomnely-tragickou-smrt-jana-palacha-pgm-/domaci.aspx?c=A080112_132302_domaci_spi</a>
2009	Pro školáky je Palach prehistorií, jeho čin nechápou (Barbora Říhová, ČTK)	665	<a href="http://zpravy.idnes.cz/pro-skolaky-je-palach-prehistorii-jeho-cin-nechapou-fhc-/domaci.aspx?c=A090113_104822_studium_bar">http://zpravy.idnes.cz/pro-skolaky-je-palach-prehistorii-jeho-cin-nechapou-fhc-/domaci.aspx?c=A090113_104822_studium_bar</a>
2010	Ve Všetatech si připomněli 41 let od sebeupálení Jana Palacha (Anna Brandejská, ČTK)	123	<a href="http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-si-pripomneli-41-let-od-sebeupaleni-jana-palacha-pq0-/domaci.aspx?c=A100116_184759_domaci_abr">http://zpravy.idnes.cz/ve-vsetatech-si-pripomneli-41-let-od-sebeupaleni-jana-palacha-pq0-/domaci.aspx?c=A100116_184759_domaci_abr</a>
2011	Praha by se konečně měla dočkat sochy Jana Palacha, bude z nerezové oceli (Pavel Švec, ČTK)	18	<a href="http://praha.idnes.cz/praha-by-se-konecne-mela-dockat-sochy-jana-palacha-bude-z-nerezove-oceli-1zw-/praha-zpravy.aspx?c=A110115_1515613_praha-zpravy_sfo">http://praha.idnes.cz/praha-by-se-konecne-mela-dockat-sochy-jana-palacha-bude-z-nerezove-oceli-1zw-/praha-zpravy.aspx?c=A110115_1515613_praha-zpravy_sfo</a>
2012	Jan Charvát: Výročí Palachovy smrti připomíná promítání snímků i zapalování svíček	40	<a href="http://zpravy.idnes.cz/vyroci-palachovy-smrti-pripomina-promitani-snimku-i-zapalovani-svicek-1nt-/domaci.aspx?c=A120116_093924_domaci_jj">http://zpravy.idnes.cz/vyroci-palachovy-smrti-pripomina-promitani-snimku-i-zapalovani-svicek-1nt-/domaci.aspx?c=A120116_093924_domaci_jj</a>

Mediální výstupy byly mimořádně stimulovány výstupy historického bádání v roce 2009.<sup>190</sup> Jako ohlas k tomuto počínu a s ním spojených aktivit vyšlo na iDNES 15 článků (předchozího roku pouze jedna stručná agenturní zpráva). Většina mediálních výstupů ovšem zaznamenala jen malý ohlas v řádu jednotek diskusních příspěvků. Kumulace mediálního zájmu se však přesto projevila – dva články z této skupiny byly naopak komentovány nadprůměrně. Lze tedy říci, že ohlas mezi zájmem veřejnosti a mediálními výstupy nelze formulovat přímočaře, spíše lze uvažovat o potřebě „kritického množství“ mediální pozornosti, aby se zájem kvantitativně zvýšil. Stimulátorem byl v roce 2009 výše zmíněný sborník. Po této události se mediální zájem vrátil na původní úroveň a opět jej stimulovalo až natočení *Hořícího keře* a souběžná diskuse o Palachovi v Poslanecké sněmovně v roce 2013. Ilustrace proměny mediálního zájmu a jeho stimulace novými „palachovskými“ výstupy je zřejmá i z grafu 58:

Graf 58: Reakce čtenářů na „palachovské“ zpravodajství v letech 2003–2013



Z analýzy čtenářského zájmu je zřejmá interakce mezi různými typy výstupů (články, politické kauzy, filmová díla), o kterých mluví Erll. Tyto výstupy se promítaly do mediální sféry a

<sup>190</sup> BENEŠOVÁ, Michala – BLAŽEK, Petr – EICHLER, Patrik – JÁCHIMOVÁ, Veronika – JAREŠ, Jakub – PORTEL, Viktor: *Jan Palach 69*, ÚSTR – FF UK – Togga, Praha 2009.



stimulovaly zájem veřejnosti. Zajímavé ovšem je, že ačkoli počty diskutujících mimořádně vzrostly, struktura jejich postojů zůstala víceméně stejná, respektive posun směrem k méně distančnímu vztahu k Palachovi (což byla intence médií) nebyl úměrný vynaloženému mediálnímu úsilí (opět viz graf 12).

#### 2.4.9 Závěr

V úvodu jsem zmiňoval určitý způsob tradování palachovského tématu v prostředí českých kulturních elit. Odkazoval jsem především na text Ladislava Hejdánka *Symbol a skutečnost*, který do značné míry vytyčil způsob přemýšlení o Palachovi, a tak i směr jeho mediálních reprezentací. Hejdánek píše o Palachově činu jako o výzvě, která je určená všem. „Palacha tu musíme zkrátka brát jako tlumočníka poselství, adresovaného všem – všem nám, kdo jsme tehdy prožívaly ty hrozné dny, týdny, měsíce, a všem nám, kteří dodnes na Palacha myslíme...“ Palachův čin byl v tomto textu pojímán jako morální výzva a zároveň výzva k mravnému, morálně nezávadnému jednání. Dále konstatuje selhání společnosti, která této výzvě nedokázala dostát. Hejdánek zde osciluje mezi individuální odpovědností člověka (výzva k morálnímu jednání bez ohledu na okolnosti) a kolektivní vinou celé společnosti („společnost selhala“). Právě tento aspekt palachovské agendy odpovídá konceptu kulturního traumatu v pojetí Jeffryho C. Alexandera, který je na kolektivním sdílení tragických událostí založen. Koncept selhání (a stále nového selhávání) spojený především s palachovskou agendou umožňoval „intelektuální formaci“ přejímat iniciativu ve vzpomínání. Palach se stal nástrojem permanentní moralizace většiny společnosti, nástrojem její „kultivace“ a „výchovy“. To zcela koreluje s Eyalovou představou o mnemonické substanci i operacionalizaci paměti české společnosti. Stále nové a nové připomínání traumatu představuje léčbu společnosti postiženou totalitarismem.<sup>191</sup> Tuto roli převzala především média, ať už veřejnoprávní, nebo soukromá. Tematizace Palacha byla založena na imperativu paměti, na vzpomínání na nedostižitelného světce nové doby. Je ovšem třeba říci, že mediální diskurs spojený s Palachem Hejdánkův koncept „zodpovědnosti“ výrazně (brutálně) zjednodušil, snížil osobní etickou dimenzi reflexe a naopak ji doplnil výrazně politickými obsahy.

---

<sup>191</sup> EYAL, Gil: *Identity and Trauma. Two Forms of the Will to Memory*, History and memory 16/2004, č. 1, s. 5-36.

Zároveň ale odkaz na Palacha jako nedostižného vzoru jednání přenášel diskusi o zodpovědnosti z praktické každodenní sféry do metafyzického vyrovnávání se s abstraktními principy. Příliš náročná reflexe znamenala vlastně její eliminaci z praktického světa jednání do sféry idejí, což vyhovovalo i „formaci tranzice“, pro kterou se uctívání Palacha stalo nástrojem, který umožňoval Hejdánkovu výzvu k mravnímu jednání transformovat do podoby bezproblémového nekonfliktního rituálu.

Redukování Palacha na symbol, který může být různě vykládán a naplňován libovolnými obsahy se stalo příčinou jeho častého užívání v politice paměti ze všech stran kulturního, mediálního i politického spektra. Dopady této politiky na veřejnost jsou ovšem omezené. Vnímání Palacha je v posledních deseti letech navzdory rostoucí míře medializace jeho diskursu pozoruhodně konstantní a spíše distanční. Když se zaměříme na analýzu komentářů na csfd i diskusí pod internetovým zpravodajstvím, vidíme, že Palach „sám o sobě“ zůstává, navzdory všem apelům, okrajovou postavou. Pozitivně či negativně se k němu vyjadřuje jen zanedbatelná menšina veřejnosti.

Palach slouží v „palachovských“ diskusích především jako startovní čára, na které se diskutující shromáždí, aby pak vyběhli různými směry a sledovali odlišné cíle. V diskursu těchto diskusí jej nelze označit jako symbolický bod, ale spíše jako bod orientační.

## 2.5 Podoby mediální paměti

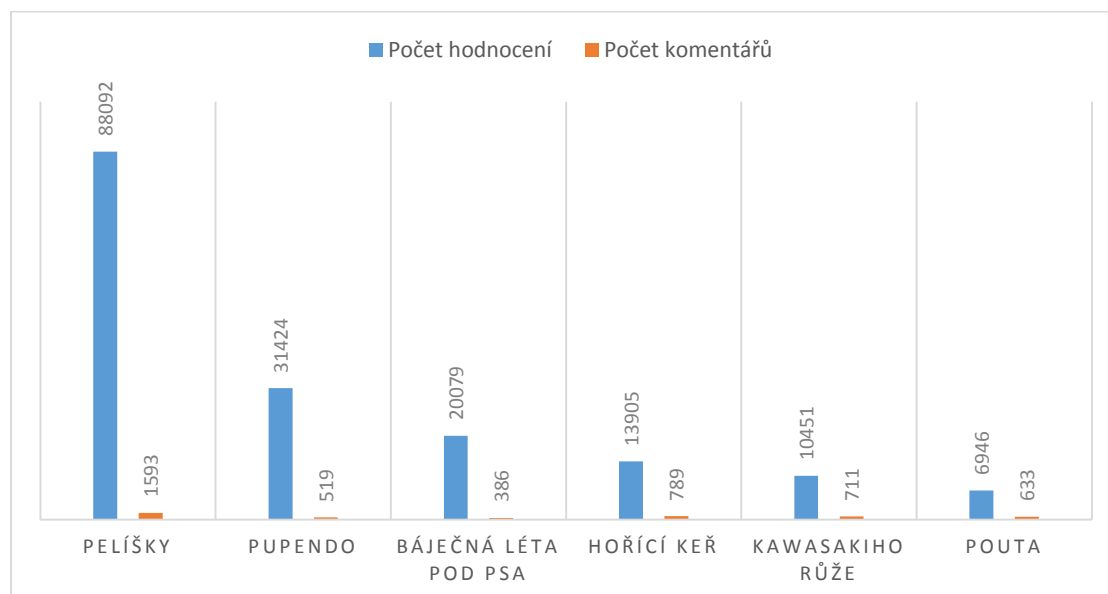
Jedním z aktuálních problémů soudobých memory studies je otázka po vztahu individuální a kolektivní paměti. V rámci svého výzkumu jsem se této otázky dotkl a pokusil překlénout tento problém statistickým vyhodnocením individuálních výpovědí spojených se specifickou medialitou filmového portálu a s koncentrací na konkrétní médium evokující vztah k minulosti. Předpokládal jsem, že kódované výroky bude možné sdružit do skupin a klastrů, které už budou mít vypovídací hodnotu sami o sobě, a že tak dosáhneme nové kvality diskuse, neboť k dispozici již budou „tvrdá data“ a nikoli „pouze“ více či méně soudržné modely podepřené jen částečně empirickými důkazy. Ukázalo se však, že tento můj předpoklad se naplnil jen částečně, respektive že jsem stále na začátku. Zvolené kódování bylo sice výsledkem určitého předvýzkumu, který jsem podnikl na omezeném vzorku výroků, nicméně přestože se ukázalo být funkční a já jsem díky němu dokázal masu výroků nějakým způsobem strukturovat, ukazuje se potřeba další kategorizace právě na základě zkušeností získaných první analýzou. Tak bychom, v intencích grounded theory, pokračovali spirálovitým pohybem stále novým kódováním, až bychom dosáhli takové úrovně struktury, která by umožnila vytvářet modely na základě empirických důkazů.<sup>192</sup> Takový výzkum, bez pomoci specializovaného softwaru a potřebného know-how z oblasti sociálních věd, je však již mimo mé možnosti.

Zastavil jsem tedy strukturaci komentářů už po první analýze, při vědomí provizornosti svých závěrů. Přesto jsem se o vytvoření závěrů z těchto analýz pokusil. Stejně jako u dílčích analýz budu nejdříve komentovat statistiky. Jednotlivé analýzy diváckých komentářů je třeba zasadit do širších rámců divácké obliby. Významnějším faktorem obliby je totiž počet hodnocení než počet komentářů. Z grafu 59 vyplývá naprosto výjimečné postavení *Pelišků* v rámci sledové skupiny. Tento odstup je patrný i v jiných kontextech, *Pelišky* se staly i vánočním filmem, jsou často reprízovány v televizi.

---

<sup>192</sup> GLASSER, Barney G. – STRAUSS, Anselm L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Transaction Publishers, New Brunswick – London 2006.

Graf 59: Srovnání počtu hodnocení a komentářů na portálu csfd.cz



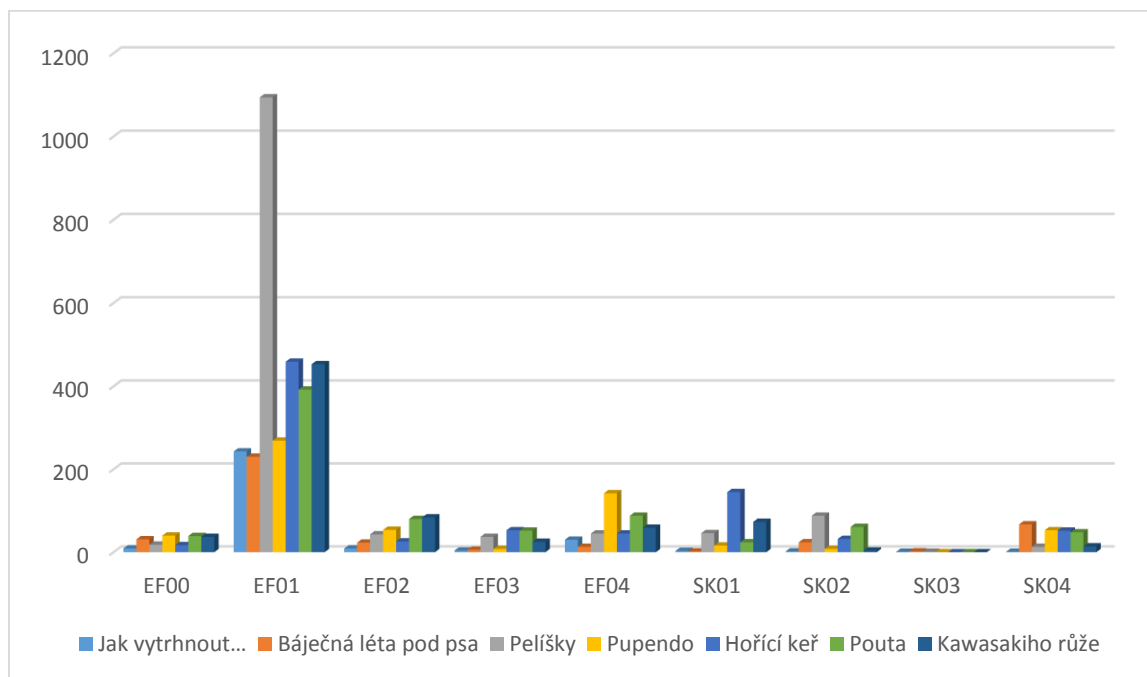
Tabulka 7: Srovnání počtu výroků u jednotlivých filmů

	EF00	EF01	EF02	EF03	EF04	SK01	SK02	SK03	SK04
Jak vytrhnout...	9	243	9	4	30	3	2	1	1
Báječná léta pod psa	31	230	23	6	13	2	24	2	67
Pelišky	18	1094	43	37	45	46	88	1	13
Pupendo	40	269	54	8	142	16	8	0	53
Hořící keř	17	459	26	53	45	145	32	0	52
Pouta	39	392	80	52	88	24	61	0	48
Kawasakiho růže	37	453	84	25	59	73	4	0	14

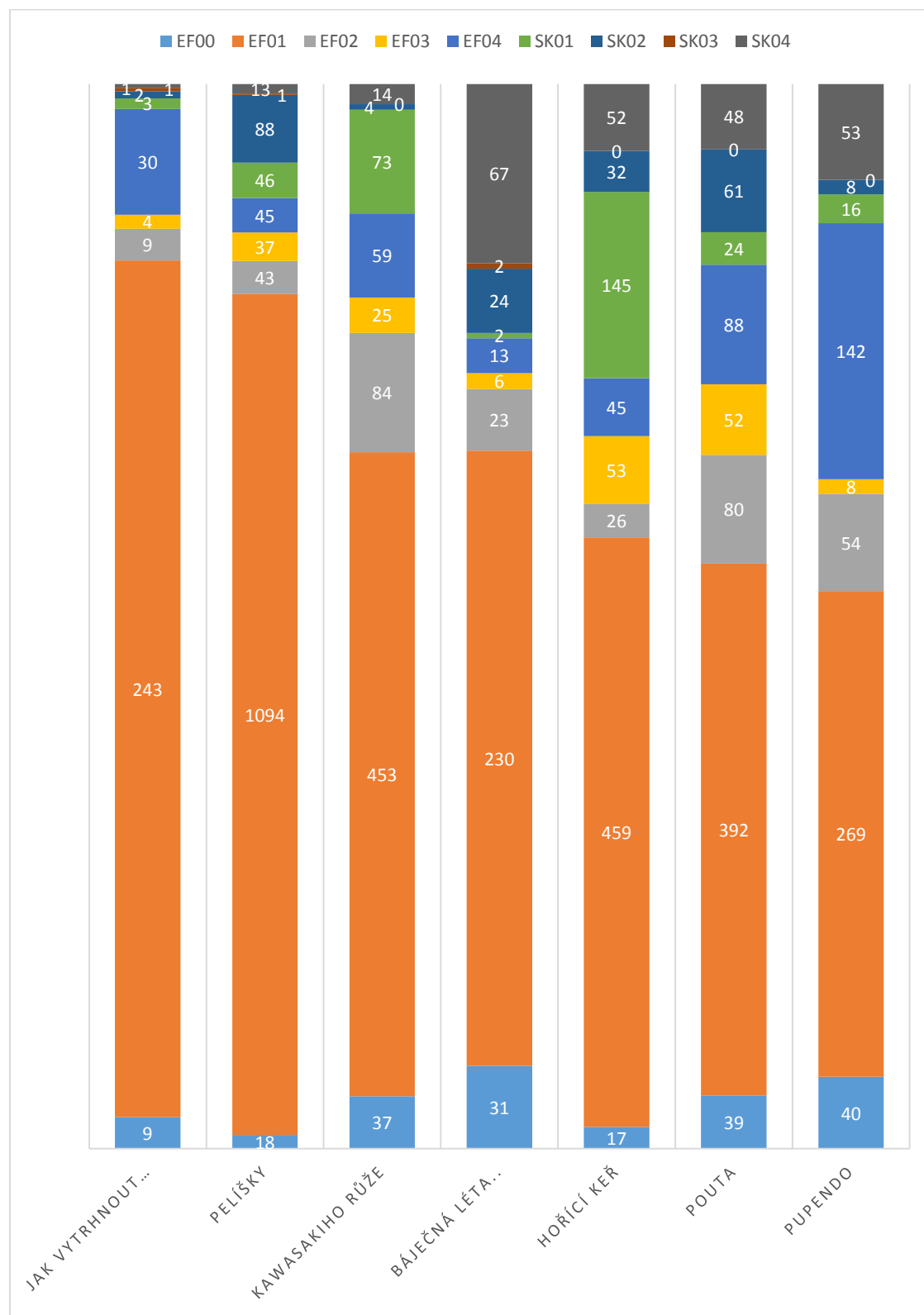
Tabulka 7 přináší celkové statistické shrnutí analýzy všech výroků u všech sledovaných filmů. Graf 60 tato čísla shrnuje, názornější je ale graf 61, který srovnává poměr jednotlivých výroků o

všech filmech. Můžeme si tak snáze udělat představu, jaké výroky u jednotlivých filmů převládají.

Graf 60: Počty výroků u jednotlivých filmů



Graf 61: Srovnání poměru výroků u sledovaných filmů



Ze srovnání výroků obsažených v komentářích sledovaných filmů plyne několik závěrů. Předně je třeba říci, že ve všech případech převažují výroky hodnotící filmové kvality snímků.

Komentátoři se nejčastěji vyjadřují k hereckým výkonům, castingu, scénáři, režii, kameře atp., což je dáno zaměřením portálu a jeho orientací na tyto kategorie. Výroky vztahující se ke společenskému kontextu jsou zde vlastně „navíc“, řada uživatelů přítomnost tohoto typu výroku nese s nelibostí, nesouhlasí s ním, považuje je za narušování filmologického diskursu portálu. Je otázkou, zda tento „obrat k prožitku“ není součástí širšího trendu „histotainmentu“, apelujícího především na emoce a podřizujícího kognitivní sféru afektivitě. Pro mé účely je však právě tento typ výroků zásadní. Strukturu výroků nelze ovšem abstrahovat od celkového počtu hodnocení. S růstem počtu komentářů ve vztahu k počtu hodnocení roste zároveň jejich kritičnost. Zatímco u filmů, kde je četnost komentářů v poměru k celkovému počtu hodnocení menší, představují komentáře vztahující se ke společenskému kontextu nepatrnou minoritu, v případě snímků, kde je poměr hodnocení / komentáře příznivější pro komentáře, roste také podíl těch komentářů, které se vyjadřují ke kontextu, a celkově roste podíl kritických komentářů. Pro diskurs portálu csfd.cz je typická absence pozitivních postojů vůči normalizačnímu režimu. Ze 780 výroků, které jsem u všech sedmi filmů identifikoval jako vztahující se ke společenskému kontextu, jsou pouze 4, které se dají považovat za ty, které minulý režimoceňují.

V přístupu k obrazům rodiny převládají reflexivně nostalgické přístupy zdůrazňující idylický svět dětského bezčasí bez potřeby cyklicky se opakující rituální sebereflexe. Ve vnímání filmů reflektujících téma disentu a intelektuálů převládá distance vůči narativu intelektuální formace, respektive pouze částečné přijetí sebereflexe. Imperativ paměti sice malá skupina uživatelů sdílí, ale nepředstavuje klíčový paměťový aspekt. Nejčastěji se imperativ paměti objevuje při recepci palachovských témat, ani tam ovšem nedominuje. Pokud bychom komentáře posuzovali skrze Růsenovu taxonomii vyprávění, převažoval by u „imperativních“ komentářů exemplární narativ, u ostatních tradiční a jen u malé části kritický.

Analýzou komentářů jsem dospěl k několika shrnujícím závěrům:

1. Hodnocení minulosti a její aktualizace je důležitým rysem ne-akademického vztahování k minulosti. Zpravidla se toto srovnání vyznačuje důrazem na kontinuitu negativních prvků mezi minulostí a současností.

2. Určujícím zdrojem posuzování je vlastní pamětnická zkušenost. Ne-akademický přístup k minulosti je založen na nedůvěře k teoretickým a konceptuálním přístupům k minulosti (které jsou typické pro společenské vědy) a na nadměrné důvěře ve vlastní, individuální paměť. Vlastní pamětnická zkušenost není nijak reflektována, je považována za určující zdroj a referenční rámec jakéhokoli hodnocení.
3. Toto východisko je sdíleno napříč generacemi, tj. jak generačními skupinami, které disponují vlastními vzpomínkami na minulost, tak mládeží („juniorskou generací“), která těmito vzpomínkami nedisponuje. Absence vlastní individuální paměti ve vztahu k minulosti má ovšem dopady ve vztahu k mediálním reprezentacím minulosti.
4. Ve vztahu k mediálním reprezentacím minulosti se liší přístup starší a střední generace od generace mladé. Mládež považuje filmy za důvěryhodné reprezentace minulosti, akceptuje mediální obrazy jako „náhradní vzpomínky“ a ty zaujímají v jejím hodnocení minulosti obdobnou pozici jako vlastní individuální vzpomínky u střední a starší generace. Mládež je tak hlavním uživatelem „protetické paměti“, kterou pak užívá pro formování vlastní etické a politické identity.
5. Etické a politické kategorie se zpravidla, zejména u mládeže, odvozují od kategorií estetických. Emocionální účinek filmu dominuje nad jeho obsahem. Politické interpretace obrazů minulosti jsou marginální, převládá depolitizovaná paměť orientovaná na afektivní prožitek.
6. Referenčním východiskem minulosti je současnost a minulost je v naprosté většině případů hodnocena morálním slovníkem dneška. Schopnost empatie vůči historickým aktérům je minimální, emocionální angažovanost se projevuje téměř výhradně ve vztahu k vlastní recepci.

Podle taxonomie Catherine Duquettové je většina těchto znaků typická pro základní nebo střední úroveň historického vědomí.<sup>193</sup> Zdůrazňování individuální paměti a její spojitost s osobní zkušeností jako záruky před ideologickou manipulací připomínají i Katharine Hodgkinová a

---

<sup>193</sup> DUQUETTE, Catherine: Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment, in: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015.



Susannah Radstoneová. Používání paměti jako argumentu autenticity je však dle jejich názoru nikoli obranou před manipulací, ale naopak jejím projevem.<sup>194</sup>

Dospěl jsem k několika závěrům ohledně sociální praxe vzpomínání na tzv. normalizaci. Jakkoli je mnou zkoumaný vzorek jen částečný, výhodu spatřuji v použité metodologii, která nedeformuje postoje zkoumaných komentátorů představami výzkumníka. Představa o úrovni juniorského historického vědomí mi může pomoci ve formulování zásad didaktických strategií pro toto téma. Tato znalost (či alespoň povědomí) má pro formulování didaktických úvah dvojitý význam. Jednak se tím seznamujeme s úrovní žákovských prekonceptů, což má přímé vazby k využití konkrétních metodických principů. V širším slova smyslu se pak seznamujeme s aktuálním stavem historické kultury, což má spíše ontodidaktické přesahy k formulování vzdělávacích cílů. Obou významů se dotknu v následující části své práce.

---

<sup>194</sup> HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah: *Contested Pasts. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003.

### 3 Didaktické aplikace mediální paměti

Ve třetí části aplikuji závěry získané předchozí analýzou. V úvodní kapitole této části navrhuji možnosti, jak integrovat film do běžné výuky prostřednictvím práce s jeho fragmenty jako metodický předpoklad pro aplikaci konkrétních metodik. Ve druhé kapitole analyzuji důsledky „traumatického modelu paměti“ ve školním prostředí a snažím se navrhnout alternativu v podobě „kritického přístupu“. Následují tři případové studie, ve kterých se snažím závěry předchozích analýz ilustrovat na konkrétních příkladech. Každá kapitola zároveň vychází z odlišného metodologického rámce. První případová studie se zabývá obrazem rodiny v popkultuře a možnostmi, jak tematizovat problematiku genderu. Pokusil jsem se tento metodický postup této kapitoly založit na konceptu „historického myšlení“ Petera Seixase. V další studii navrhuji tematizovat fenomén disentu nikoli sám o sobě, ale v kontextu tzv. obyčejných lidí, tj. nepochitické „mlčící většiny“. Metodika je tentokrát založena na transdidaktických principech a konceptu tvořivých úloh, které z těchto principů vycházejí. Ve třetí případové studii se věnuji otázce, jak formulovat vzdělávací cíle, a především vzdělávací strategie v souvislosti s vyprávěním o Janu Palachovi. Využívám přitom konceptu „narativních kompetencí“ v pojetí Jörna Rüsen a navrhuji metodiku založenou na sledování narativity a temporalit historické události.

#### 3.1 Film ve výuce dějepisu

Když Elizabeth Halsey (Cameron Diaz) ve filmu *Zkažená úča* (2011, r. Jake Kasdan) přijde poprvé do třídy, je jasné, že nemá ráda děti ani učení. Zpraží je, zastraší je, pustí jim film, načež si lehne a spí. Jakkoli nemůžeme brát hollywoodské komedie příliš vážně, přece jen cosi naznačují o laickém postoji (nejen) americké veřejnosti k výuce. Pouštění filmů je zde synonymem neschopnosti, lajdáctví a předstírání.

Obdobné obavy jsou samozřejmě přehnané, ale mají racionální jádro. Teoretici využití filmů ve výuce dějepisu (a sociálních věd) Alan S. Marcus a Scott Alan Metzger upozorňují na rizika

plynoucí z nereflektovaného využití filmů. Hrané filmy jsou v první řadě zábavné spektakly přinášející opulentní audiovizuální obsahy, využívají fungujících narativních postupů, aby upoutaly pozornost, a přirozeně tak vedou diváka k prosté konzumaci, ponoření se do příběhu, k nekritickému sledování. Takové využití filmu je ovšem neproduktivní, ba kontraproduktivní.<sup>195</sup>

V této kapitole se pokusím vysvětlit několik zásad didakticky produktivního využití filmových reprezentací. Tento exkurz podnikám především proto, že pracuji s filmovými reprezentacemi vzpomínkových figur. S filmem nepracuji pouze jako s předmětem analýzy, ale chci navrhnout jeho využití jako specifického školního historického pramene. Pokládám proto za důležité dotknout se některých specifíků tohoto média ve školní praxi.

### 3.1.1 Časová tíseň

Jedním z konstantních nářků učitelů dějepisu je tvrzení o nedostatečné časové dotaci na výuku dějepisu. V mnoha ohledech je oprávněné, nicméně rozhodnutí o výši dotace je navýsost politické – politické reprezentace státu určují, jaké budou rámce vzdělávání, zda se dá více času přírodovědným předmětům, jazykům či humanitním vzdělávacím oborům. Organizace času má ovšem více rozměrů a dle mého soudu je nejvážnější otázka mikromanagementu, metodicko-organizačních hledisek výuky, řízení činnosti žáků. Ovšem i v této rovině musíme naše úvahy vztahovat k obecnému rámci vzdělávacího oboru, jeho náplni a cíli.

Časová tíseň je univerzální problém vzdělávání. I v USA s jejich tradicemi rozvolněných obsahů učiva upozorňují tamní didaktici na tento problém. „Na otázku, jak zvládat časovou tíseň, neexistuje jednoduchá odpověď.“<sup>196</sup> Přesto se český případ od toho amerického výrazně liší. Marcus a spol. doporučují výuku založenou na filmech organizovat v tematických blocích, které trvají většinou 5 týdnů. V českých podmínkách bychom tento přístup nejspíše označili jako projektovou výuku, která nemá příliš velkou tradici. Určité řešení, které zajistí integraci tohoto média do běžné každodenní výuky, spočívá ve využití pouze některých částí filmů – sekvencí či klipů.

---

<sup>195</sup> MARCUS, Alan S. – METZGER, Scott Alan – PAXTON, Richard J. – STODDARD, Jeremy D.: *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*, Routledge, New York – London 2010, s. 1–26.

<sup>196</sup> Tamtéž, s. 24.

Nevyřčeným předpokladem nářků o časové tísní je ovšem představa, že by se čas dal využít lépe. A to převyprávěním historických obsahů tak, aby byla naplněna konvenční představa o výuce dějepisu. Tento problém dále prohlubuje debata o testování standardů, které, jak ukazují zkušenosti z USA, skutečně podobu výuky na školách výrazně omezuje. Tato problematika zůstává mimo rámec textu, nicméně považuji za důležité tento kontext alespoň zmínit.

### 3.1.2 Inspirace ze světa

Je zajímavé inspirovat se americkými zkušenostmi. Marcus a spol. nabízejí čtyři základní cíle využití filmů ve výuce dějepisu: rozvíjení empatie, rozvíjení analytických a interpretačních dovedností, využití filmu pro tematizaci kontroverzí a konečně využití filmů pro vizualizaci minulosti a interpretaci historických narativů ve filmech obsažených.<sup>197</sup>

Rozvíjení empatie je směřováno především k marginalizovaným skupinám. Marcus popisuje zkušenost s filmem *Gran Torino* (2008, r. Clint Eastwood), který vypráví o překonávání etnických stereotypů u typického středostavovského Američana. Tato základní linie je obohacována dalšími historickými momenty, například porozuměním mladým Němcům, kteří propadli ve 30. letech a na počátku 40. let nacistické ideologii. Rozvíjení interpretačních schopností je demonstrováno na příkladu využití filmů s tematikou sociální změny. Na příkladu zdánlivě ahistorického filmu *Bonnie a Clyde* (1967, r. Arthur Penn) si žáci všímají, jak byly zobrazovány konflikty ve společnosti a jak souvisí doba vzniku s uchopením historického tématu. Podobně se pracuje i s kontroverzí. Zde je důležitý prvek reflexe fikce: na příkladu snímku *Království nebeského* (2005, r. Ridley Scott) odhalují žáci historicky nekorektní konstrukce a zároveň ovšem spekulují o důvodech těchto eticky konformních, ale historicky nekorektních deformací. Film je zde pouhým prostředkem k tomu, aby si žáci uvědomili historickou perspektivu konfliktu na Předním východě. Jako příklad vizualizace minulosti slouží oceňovaný film *Glory* (1989, r. Edward Zwick), zachycující do minuciózních podrobností každodenní život afroamerických vojáků v armádě Unie. Studenti jej využívají jako „živou encyklopedii“. Netradiční narativ představuje western *Jízda s ďáblem* (1999, r. Ang Lee),

---

<sup>197</sup> Tamtéž, s. 28–189.

zachycující občanskou válku nikoli v jejím středu, na frontách, ale na jejích „krvavých okrajích“, kde vykračuje z tradičních rámců vyprávění o válce kvůli otroctví.

Bohatou tradici má uvažování o využití filmu i v německém prostředí. Německý didaktik Norbert Zwölfer, který se využitím filmových reprezentací ve výuce zabývá, vidí v zásadě tři důvody k užití tohoto materiálu ve výuce.<sup>198</sup> Zobrazuje historické situace a způsoby myšlení, zobrazuje aktéry historického dění v konkrétních konstelacích, konfliktech nebo kontroverzích. Dalším důvodem je motivace. Názornost jedné scény předčí ve své účinnosti směrem k žákům jakýkoli text. Dobře vybrané filmové scény vytváří předpoklad pro kognitivní disonanci, což jeden z předpokladů moderní výuky. Konečně zdůrazňuje Zwölfer učební efekt filmových pramenů. Síla obrazů emocionálně mobilizuje, takže následné učební procesy jsou účinnější. Zwölferovy důvody pro práci s filmovým materiálem shrnuji v tabulce 8.

Tabulka 8: Hlavní aspekty práce s filmem ve výuce dějepisu.		
Didaktické aspekty	Aspekty pedagogické a psychologické	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Představivost</li> <li>- Zhutnění a komprese (situací a osob(ností))</li> <li>- Slouží jako analytický materiál</li> <li>- Kontrola autenticity a reprezentace</li> <li>- Diskuse s interpretací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zvýšení schopnosti pamatovat si</li> <li>- Emocionalita a afektivita</li> <li>- Zhutnění jako východisko pro myšlení o historických rekonstrukcích</li> </ul>	
Filmová nebo televizní ukázka jako materiál k hodnocení	Pokládá otázky Porovnává prameny a reprezentace Všímá si obsahu a narativní struktury Analyzuje záměr tvůrců a historický kontext	Žák
<b>Motivační aspekty:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- znepokojení</li> <li>- názornost</li> <li>- příležitost ke komunikaci</li> <li>- podporuje kognitivní disonanci</li> </ul>		

<sup>198</sup> GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2003, s. 125–136.

Zwölfer doporučuje filmy jako východisko pro historickou analýzu a rozvoj historického myšlení. Rozděluje historický film do tří typů: na filmové fikce, filmové rekonstrukce a archivní materiál. Dobře si přitom uvědomuje limity archivního materiálu. Klade si otázky, co vlastně film zachycuje, co rekonstruuje, jaké jsou záměry autorů. Pojem dokumentární film, jak jej známe my, vůbec nepoužívá. Pokusme se, podobně jako naši němečtí kolegové, uvažovat o filmových materiálech nikoli optikou žánrů, ale prostě jako o školních historických pramenech svého druhu.

### 3.1.3 Didaktický potenciál filmu

Význam filmu netřeba blíže zdůvodňovat. Primárním důvodem je jeho mimořádný vliv. Sociologické výzkumy jasně ukazují, že filmy se především u mládeže dominantním způsobem podílejí na utváření představ o minulosti.<sup>199</sup>

Filmová reprezentace minulosti může představovat most mezi minulostí a současností. Často se v této souvislosti mluví o filmu jako o stroji času, který má moc přenést člověka do minulosti.<sup>200</sup> Ovšem ani tato metafora (kterou jsem sám dříve používal) není zcela přesná, film je spíše nástrojem, který umí „sešít“ minulost a přítomnost „švem“, skrze který se divák dotýká zároveň minulosti i přítomnosti.<sup>201</sup>

Sam Wineburg připomíná, že žádný učitel nemůže co do atraktivity soutěžit se Stevenem Spielbergem nebo Oliverem Stonem. Namísto marného soupeření je třeba využít motivačního potenciálu a dalších pozitivních faktorů tohoto média a produktivně jej didakticky zhodnotit.<sup>202</sup>

---

<sup>199</sup> Mám na mysli především filmy hollywoodského typu, jak je definoval Robert Rosenstone: ROSENSTONE, Robert: *The Historical Film as Real History*, Film-Historia, 1995, č. 1, s. 5–23. V evropském prostředí prokázal tento trend výzkum Mládež a dějiny: ANGVIK, Magne – BORRIES, Bodo von: *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997. Česká část tohoto výzkumu byla publikována samostatně. V oblasti zdrojů historického vědomí se výsledky průzkumu shodují se závěry celoevropského šetření viz KLÍMA, Bohumil a kol.: *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*, CERM, Brno 2001.

<sup>200</sup> KOPAL, Petr: *Filmař jako historik. Vlivné obrazy minulosti*. Dějiny a současnost, 2007, roč. 29, č. 8, s. 18–20.

<sup>201</sup> LANDSBERG, Alison: *Prosthetic memory. The Transformation of American remember in the Age off Mass Culture*, Columbia university press, New York 2004, s. 14.

<sup>202</sup> WINEBURG Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

Předpokladem úspěšného využití filmů je ovšem jejich kritické čtení. Alan S. Marcus zdůrazňuje, že je třeba překonat povrchní (doslovné) čtení založené na pojetí filmu jako databanky informací a nekritickém přejímání obrazů jako historických faktů, ale je třeba vést žáky k tomu, aby vnímali každou mediální reprezentaci minulosti komplexně, tj. byli schopni odlišit, analyzovat a hodnotit její jednotlivé vrstvy (obsah, filmové prostředky, společenský kontext, ve kterém vznikla, dobovou a současnou recepci a řadu dalších faktorů). Užívá metafory filmu jako hladiny jezera, které přinejlepším odráží historickou skutečnost mírně nepřesně, ale často je „zčeřena“ nepříznivými okolnostmi (politická agenda, doba vzniku, nedostatečná produkce atd.).<sup>203</sup> Tento příměr lze rozvíjet představou povrchního čtení („povrch hladiny“) a hlubokého porozumění („pod povrchem hladiny“). Didaktické aspekty práce s filmem shrnuje blíže monografie *Dějiny ve filmu*.<sup>204</sup>

### 3.1.4 Klipy, nebo celé filmy?

Marcus a spol. při zvažování, zda pracovat s celými filmy, nebo s klipy, uvádějí, že učitel se musí rozhodnout, jaká bude jeho priorita: Práce s celým filmem je časově náročná, ale přináší větší soudržnost výukového celku. Práce s klipy s sebou nese ztrátu této soudržnosti, ale přináší lepší kontrolu nad časem.<sup>205</sup> Vychází z tradice anglosaského vyučování, už dlouhá desetiletí orientovaného na výukové cíle a méně podléhající diktátu „učební látky“. České školství se formovalo v odlišných podmínkách a podobný způsob uvažování je sice deklarován v kurikulu, nicméně jen obtížně proniká do praxe. Daleko větší orientace na reprodukci látky ve výuce nás nutí využití filmů této skutečnosti přizpůsobit.<sup>206</sup> Domnívám se, že v českých podmínkách je toto

---

<sup>203</sup> MARCUS, Alan S.: „It is as it was:” *Feature Film in the History Classroom*, *The Social Studies* 96, 2005, č. 2, s. 61–67.

<sup>204</sup> ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav: *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014.

<sup>205</sup> MARCUS, Alan S. – METZGER, Scott Alan – PAXTON, Richard J. – STODDARD, Jeremy D.: *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*, Routledge, New York – London 2010.

<sup>206</sup> GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace, 2012, roč. 22, č. 4, s. 516–543; LABISCHOVÁ, Denisa: Czech history in historical consciousness of students and history teachers – empirical research, In: *Yearbook – Jahrbuch – Annales* 33. *International Society for The Didactic of History. From historical research to school history: Problems, relations, challenges*, Wochenschau Verlag, Schwalbach 2012, s. 165–190.

dilema pouze zdánlivé. Důkladná recepce filmů jako celku (pro kterou výše zmínění didaktici rezervují v průměru pět týdnů) je v českých podmínkách jen obtížně představitelná.

Torzovitost je samozřejmě na škodu koncentraci a „ponoření“ se do příběhu, což může některé žáky iritovat. Nicméně na straně druhé to odpovídá jejich způsobu konzumace mediálních obsahů, pro který je charakteristická právě „kultura videoklipu“, který už dávno není omezen na hudební stanice, ale díky fenoménu youtube se stal mainstreamovou formou audiovizuálního sdělení.<sup>207</sup> Je třeba vnímat radikální proměnu kulturní situace mládeže v důsledku digitální revoluce. Teoretici médií zdůrazňují odlišnost vztahu mládeže k novým médiím. Vedle již zmíněné torzovitosti je nutné počítat s permanentní konektivitou (neustálou přítomností na sociálních sítích), schopností konstruovat virtuální identity, samozřejmostí vytváření nových mediálních obsahů a manipulací s těmi stávajícími, multitaskingem a víceúrovňovou komunikací, hravostí a řadou dalších faktorů.<sup>208</sup> Samozřejmě že tato situace vyvolává obavy ze šíření „digitální demence“, ty jsou ovšem spíše než popisem reality výrazem nejistoty starších generací, které se už v novém, digitálním světě neumí pohybovat.<sup>209</sup> O generačních rozdílech v přístupu k digitálním technologiím mluví i klasik digitální výuky Marc Prensky. Podle něj se mladé generace stávají „digitálními domorodci“, přičemž odpor starších generací vůči tomuto trendu pokládá spíše za kulturně podmíněný.<sup>210</sup>

Abych své úvahy konkretizoval, využiji zkušeností z projektu Dějepis v 21. století, v jehož rámci byla vyvinuta metodika výuky o tzv. normalizaci založená na konfrontaci tehdejších a soudobých filmových a televizních zdrojů. Všechny materiály, o kterých dále píši, byly (spolu s řadou dalších) zveřejněny na multimediálním DVD (s názvem *Česká společnost 1969-1989*), která dostaly k dispozici všechny základní a střední školy v ČR. DVD představuje databanku

---

<sup>207</sup> SZCZEPANIK, Petr: *Videoklip – proměna diváka a elektronická tělesnost: Pragmatický obrat v teorii filmu a populární kultury I*, Biograph. Magazín pro film a nová média, 1998, č. 5, s. 20–38; SZCZEPANIK, Petr: *Videoklip – proměna diváka a elektronická tělesnost. Pragmatický obrat v teorii filmu a populární kultury II*, Biograph. Magazín pro film a nová média, 1998, č. 6, s. 68–86.

<sup>208</sup> PATTARO, Chiara: *New Media & Youth Identity. Issues and Research Pathways*, Italian Journal of Sociology of Education, 2015, ročník 7, číslo 1, s. 297–327; OPERMANN, Signe: *Understanding changing news media use: Generations and their media vocabulary*, Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook, Volume 11, Number 1, June 2013, s. 123–146.

<sup>209</sup> Typicky SPITZER, Manfred: *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*, Host, Brno 2014. Důkladný rozbor nepodloženosti obav z „digitální demence“ viz O’GORMAN, Marcel: *Taking Care of Digital Dementia*, THEORIZING 21C, 2015, přístupné on-line: <http://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/15128/6105>, podle stavu ke dni 20. 4. 2016.

<sup>210</sup> PRENSKY, Marc: *Digital game-based learning*, MN: Paragon house, St. Paul 2007.



výukových objektů (filmových a televizních ukázek, vzpomínek, fotografií, karikatur, textů historiků atp.), které si uživatelé-učitelé mohou libovolně kombinovat. Účinnost metodik byla testována na řadě škol.<sup>211</sup>

Školní praxe má s popkulturou společného více, než se na první pohled může zdát. Podobně jako popkultura využívá narativní postupy, aby „diváka“ zaujala, i když ve školní praxi by měla následovat i fáze dekonstrukce příběhu. A podobně jako popkultura by měla škola nabízet happy end. Někaké východisko, pozitivní zprávu, naději. Je otázka, zda dekonstrukce tyto cíle naplňuje.

V komentáři k televizní sérii *Hořící keř* uživatel B4TM4N napsal:

*Typický morálně-politický kýč, který je u nás zvykem o minulém režimu točit - tentokrát díky hostující režisérce dokonce svůdnější, než obvykle. Památka a nepopsatelné sebeobětování Jana Palacha a Jana Zajíce, kteří se coby dobrovolné lidské pochodně (či starozákonní hořící keř - nerozumím, proč tato symbolika) snažili alespoň na chvíli politicky emancipovat otupělé masy, je zde pošlapána lživě hřejivým překroucením do studentských nepokojů roku 89. Neboť pokud by tento oslí můstek ve filmu nezazněl, vyjevila by se teprve v celé své hrůze realita roku 69: a to sice naprostá apatie většinové společnosti, která o ní ovšem rozhodně nechce slyšet. Proto tvoří Palach pouze počáteční a konečné uvozovky filmu, je redukován do role nikdy neexistujícího fetiše boje za práva a svobodu kolektivního vědomí. /.../(21. 1. 2014)*

B4TM4N si zde stěžuje na „umělost“ šťastného konce, který je z jeho pohledu násilnou konstrukcí. Tvůrci však museli příběh formulovat v závislosti na mnoha faktorech, z nichž nikoli nejméně podstatný je přání diváckého úspěchu. Také výuka ve škole by měla (do jisté míry) zohledňovat „divácký úspěch“. Výuka ve škole nemusí být vždy hollywoodským spektaklem, ovšem nemůže být ani náročnou studiovou inscenací.

---

<sup>211</sup> Projekt „Dějepis v 21. století“ byl realizován v Ústavu pro studium totalitních režimů v rámci operačního programu ESF „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ v letech 2012–2014. V jeho rámci probíhala tvorba metodických materiálů pro školy i přímá spolupráce s jednotlivými školami. V rámci projektu byly vyvíjené metodiky také testovány na školách, ověřování účinnosti probíhalo formou dotazování a pozorování. Data získaná testováním jsou v archivu Oddělení vzdělávání ÚSTR. Viz VALENTA, Martin: *Dějepis v 21. století*, Paměť a dějiny 2014/3, s. 137–138, viz též [www.dejepis21.cz](http://www.dejepis21.cz), podle stavu ke dni 6. 6. 2015. Evaluační probíhala formou dotazníků pro žáky i pro učitele. Testování výukových jednotek s námětem rodiny se zúčastnily dvě školy: 6. 5. 2013 byl na ZŠ Masarykova v Poličce (nábřeží Svobody 447) testován modul Životní styl rodin. Testování se zúčastnilo 20 žáků z osmých ročníků (13–14 letých). Na Gymnáziu Polička (nábřeží Svobody 306) proběhlo testování námětu Interrupce ve dvou třídách: sextě (16–17 letí, 9. 9. 2013) a septimě (17–18 letí, 10. 9. 2013), celkem se ho zúčastnilo 34 žáků. Dotazníky v archivu Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, Praha.

### 3.1.5 Důvěryhodnost filmových reprezentací

Problém „věrohodnosti“ filmových fikcí ve vztahu k „historické skutečnosti“ nelze redukovat na otázku faktografické spolehlivosti dané obsahem filmů. Odpovídají jednající postavy historickým předobrazům? Jsou oblečeny do správných kostýmů? Odpovídají dialogy aktuálnímu stavu historického poznání? Pokud bychom se soustředili pouze na tyto „vnější“ aspekty, pak bychom museli přiznat dokumentární charakter například Vávrově trilogii o současných českých dějinách. Detailní analýzy však prokázaly její manipulativnost a ideologický charakter.<sup>212</sup> To, co je diskvalifikuje z pozice „věrohodného“ historického snímku (nikoli však z pozice školního historického pramene), jsou právě drobné posuny významu vznikající mistrovským využitím prostředků filmové řeči. Kvalita filmového obrazu (a tedy i kvalita filmového obrazu jako historického zdroje) vzniká kombinací všech složek filmu (kompozice, kamera, zvuk, montáž, střih).<sup>213</sup> Historický film koncentruje a komprimuje složité historické procesy do strukturovaného a srozumitelného vyprávění. Právě schopnost tematizovat složité procesy narativně srozumitelným způsobem je jednou z největších předností tohoto žánru. Už vícekrát citovaný Rosenstone formuluje několik principů, které mainstreamový historický film hollywoodského typu dodržuje. Film vypráví historii jako příběhy, příběhy jednotlivců, uzavřené a ukončené příběhy. Historii emocionalizuje, personalizuje a dramatizuje. Film zobrazuje historii jako proces, který integruje různé aspekty skutečnosti – faktory sociální, politické, ekonomické, kulturní, tím dosahuje komplexity popisu minulosti, které může psaný text konkurovat jen stěží. A konečně film nám zpřítomňuje a zživotňuje artefakty tím, že je ukazuje používané v adekvátním sociálním a kulturním kontextu. Mnohdy může být tím nejcennějším rysem filmového díla nikoli vlastní příběh, ale rekonstrukce kulisy, ve kterých se tento příběh odehrává. Vlastně každá jednotlivina ve filmovém obrazu může být mírně nepřesná, ne zcela odpovídající historickému poznání. Ale smysl a význam filmového obrazu netkví v těchto detailech, avšak

---

<sup>212</sup> KOPAL, Petr: Film jako historie: filmař jako historik, in: *týž: Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla, Casablanca* – Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2009, s. 13–23.

<sup>213</sup> BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*, Karolinum, Praha 1995, s. 106–124.

v celku, tedy v propojení artefaktů, jednajících postav, jejich gest a vztahů, které dohromady vytváří iluzi reálného světa, rekonstrukci minulosti.<sup>214</sup>

Podívejme se třeba na jednu scénu z filmu Věry Chytilové *Panelstory aneb Jak se rodí sídliště* (1979), která zachycuje střet stavebního inženýra s partou dělníků, která nesplnila termín. Inženýr přichází do místní restaurace, kde dělníci popíjejí, a vyčítá jim, že neodvedli stanovenou práci v požadované kvalitě. Ti mu ovšem oponují, že termíny byly nastavené tak, že se práce stihnout nedala, a že mu tento fakt byl znám. Vzájemně se obviňují ze vzniklé situace. Pat prolomí inženýr, který začne s dělníky vyjednávat. Koupí všem pivo a navrhuje kompromis – přizná jim část prémie, ovšem budou muset ještě na problematickém úseku zapracovat. Scéna zachycuje realitu pracovních vztahů a sama o sobě problematizuje manicheistický pohled na mocný režim a bezmocné obyvatelstvo. Ilustruje proces vyjednávání, kterého se účastní obě strany, jak držitelé funkcí, tak zdánlivě bezmocní podřízení. Sociální interakce je navíc rámována prostorem plné hospody, která použitou symboliku „rovnocennosti“ vyjednávajících aktérů ještě umocňuje. Tato zaplněnost naznačuje, že scéna, která se právě odehrává, není výjimkou, ale spíš pravidlem. Hlasité povzbuzování přihlížejících k dělnickému odporu vůči inženýrovi naznačuje, kdo tahá za „delší konec provazu“. Jejich vedoucí ještě nepřišli, ale až přijdou, budou se moci spolehnout na podobnou podporu, kterou nyní poskytují jedné stavební partě. Obraz popisuje sociální a mocenské vztahy, které jsou velice subversivní nejen vůči režimní představě o ideologicky uvědoměném proletariátu, ale polemizují i s disidentskou představou o morálně deklasované „mlčící většině“ jako tiché oběti režimu. Poznávací kvalita obrazu spočívá v multiplikaci všech jeho rozměrů: zvukové stopy (hluk hospody) dialogů, kompozice (skupina dělníků versus osamělý inženýr) a kamery (stříhy mezi inženýra, konkrétní dělníky a přihlížející). Teprve tento celek vytváří kvalitu obrazu, který můžete považovat za rekonstrukci sociálních a mocenských vztahů, která odpovídá soudobému stavu historického poznání.

---

<sup>214</sup> Mainstreamový hollywoodský film zahrnuje v Rosenstonových textech nejen vlastní hollywoodskou produkci, ale jakýkoli film, který se inspiruje zásadami hollywoodské estetiky a především dramatiky. Z povahy definice je to většina filmové produkce kromě experimentálních snímků. ROSENSTONE, Robert A.: *The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age*, in: LANDY, Marcia (ed.): *The Historical Film: History and Memory in Media*, Rutgers University Press, New Brunswick 2001, s. 50–66; též ROSENSTONE, Robert A.: *History on Film / Film on History*, Pearson, Harlow 2006.

Význam scény netkví pouze v (ne zcela přesném) zobrazení artefaktů a detailů, ale právě v tomto symbolickém vyjádření mocenských vztahů. Rosenstone v této souvislosti hovoří o „aproximativním“ zobrazování, tedy přibližné rekonstrukci.

### 3.1.6 Závěr

Film představuje didakticky exkluzivní materiál i svou relativní čitelností. Zatímco obrázek (fotografie, karikatura) zachycuje statický okamžik, v němž je pozice jednotlivých prvků v rámci obrazu dána jednou provždy, filmová sekvence (jakkoli krátká) nabízí větší variabilitu těchto vztahů a tím rozšiřuje pravděpodobnost jejich uchopení, prostor nabízející se k analýze. Navíc je třeba vzít v úvahu kulturní dispozice favorizující audiovizuální obraz před jinými formami textu u současné mládeže.

Škála didakticky produktivního využití filmových ukázek je široká. Využívám je jako zdroj tematizující sociální vztahy a kulturní fenomény, ale v tomto konkrétním případě především jako historické narativy, tedy způsoby vyprávění založené na kolektivně sdílených představách o minulosti. V následujících třech kapitolách se pokusím demonstrovat možnosti, jak fenomén paměti různě tematizovat ve škole za využití filmových ukázek.

## 3.2 Co se závěry o mediální paměti ve škole?

### 3.2.1 Mody paměti

Přijmeme-li představu o dvou dominantních formacích určujících přístup k minulosti (při vědomí, že tyto formace neobsahují celý prostor, kde stále zůstává místo pro méně profilované či méně vlivné případy vztahování se k minulosti), můžeme v zásadě charakterizovat dva modely toho, jak může být minulost reprezentována:

1. V modelu typickém pro formaci tranzice jde primárně o oddělení minulosti od přítomnosti, jasné určení viny a zodpovědnosti požímané ovšem ve formálních právních mantinelech (vina je připsána konkrétní pozici, nikoli konkrétním jednáním).
2. V modelu intelektuální formace jde o připomínání viny, které se stává nástrojem pro morální sebezdokonalování. Vina je univerzální, nikdo není z povinnosti sebereflexe vyjmut.

Nechme teď stranou praxi výuky ve škole, stávající informace naznačují, že reálná výuka většinou postrádá jakýkoli vědomě formulovaný étos a je spíše reprodukcí příběhu učebnic (které samy o sobě reprodukují spíše příběh formace tranzice). Mé následující úvahy směřují spíše k představě, jak se s pojetím dějin reprezentovaným oběma formacemi vypořádat v ideálním případě. Škola je státem kontrolovanou institucí a stát od ní očekává a vyžaduje určité výkony. V našem případě je to požadavek „kultivace historické paměti“, obsažený v RVP.

V normativních dokumentech se ovšem dále nemluví o tom, jakým způsobem tento cíl naplňovat. Z hlediska norem je tedy možné reprodukovat jak paměť založenou na oddělení minulosti a přítomnosti, tak paměť jako prostředek k léčbě společnosti a ochraně před totalitarismem.

Oba přístupy však obsahují určitá rizika:

1. Formální přístup k minulosti založený na oddělení minulosti a přítomnosti potlačuje výchovu k osobní zodpovědnosti. Jednání není v takovém případě určováno primárně vlastním rozhodnutím, ale vnějšími okolnostmi.

2. Dějiny jako reprodukce traumat mohou mít ale podobně odosobňující efekt. Morální pojetí dějin může žáky frustrovat, při vědomí vlastních limitů mohou rezignovat na morální přístup k životu jako na cosi, co je exkluzivní a jich se vlastně netýká.

Obě formace pracují s představou kultivace a výchovy k občanství. V prvním případě jde o občanství založené na plnění povinností a neoliberálním diskursu maximalizace osobních benefitů, ve druhém případě o občanství vysoce sebereflexivní, založené na péči o polis. V prvním případě jsou dějiny pojímány teleologicky, jako uzavřený příběh s logickým vyústěním v naší současnosti, ve druhém případě jako souhrn morálních příkladů problematizujících naši současnost. Přijmeme-li východiska pedagogického konstruktivismu, zdá se mi školní praxi bližší (ovšem s výraznými výhradami, o kterých pojednám dále) étos intelektuální formace. Přesto bude lepší nepropojovat školní praxi ani s jednou formací, rozdíly jsou příliš hluboké.

Měl bych „intelektuální formaci“ konkretizovat. Domnívám se, že tento étos reprezentují a zastupují jména jako Václav Havel, Tomáš Halík či Václav Bělohradský. Ve vzdělávacím prostředí jsou to především občanská sdružení zmíněná v úvodu mé práce – kupříkladu Člověk v tísni, Post Bellum, Pant a řada dalších a jejich vzdělávací materiály a projekty, se kterými oslovují školy. Na tomto místě bych rád zdůraznil, že považuji tuto vzdělávací činnost za zcela legitimní a společensky prospěšnou. Analýzu těchto aktivit na poli školního dějepisu považuji za nutný předpoklad inovací na poli oborové didaktiky. Představu o jejich vlivu a schopnosti určovat diskurs výuky dávají průzkumy výuky realizované v letech 2012–2013. Indikátorem vlivu je využívání pomůcek a zapojování do projektů. Ve všech sledovaných ukazatelích dominuje Česká televize (hlavní producent „veřejnoprávního narativu“), Jeden svět na školách a o. s. Pant, které provozuje portál moderní-dejiny.cz.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Viz *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*, Ústav pro studium totalitních režimů, 25. 6. 2012, dostupné on-line: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>, s. 26; GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22/2012, č. 4, s. 516–544.

### 3.2.2 Traumatický model paměti (užívání paměti intelektuální formací)

Intelektuální formace pracuje s traumatickým modelem paměti. Ten tak, jak jej teoreticky definuje Jeffrey C. Alexander a jak jsem jej identifikoval u palachovského tématu, předpokládá vytváření identity založené na morální disciplinaci. Nejde ovšem jen o nějaké akademické cvičení a kulturní model traumatu latentně „mutuje“ do psychologické podoby. Emocionální mobilizace prováděná v jeho rámci je zaměřená na cyklicky prožívaný mučivý rituál znovupřehrávání morálního selhání „obyčejných lidí“ tváří v tvář totalitnímu režimu. Žáci, a především jejich rodiče jsou v tomto schématu opakovaně klasifikováni jako morálně nedostateční. Na straně druhé nelze nevidět ani ingerence „formace tranzice“, která vstupuje do škol skrze rodinné tradice a popkulturu. Škola se stává místem střetávání těchto přístupů k minulosti. Domnívám se ovšem, že dominantní je tendence „intelektuální formace“ využít školu jako nástroj politické a etické disciplinace prosazující hegemonní vyprávění o komunistické minulosti pramenící v zásadě z pojetí dějin zformovaného v prostředí disentu v sedmdesátých letech 20. století.

Takováto strategie je ovšem jen jinou variantou prosazování hegemonní paměti a může vyústit v odmítnutí takového obrazu minulosti, případně k disparitě mezi rodinnou tradicí a hegemonním obrazem dějin (který se nyní již neformuje prvořadě skrze státní politiky, ale skrze občanský paměťový aktivismus a skrze „veřejnoprávní“ diskurs minulosti). V takovémto diskursu nejde ovšem o pochopení, ale o přisouzení viny. Snaha kontextualizovat jednání, které je dnes vnímáno jako morálně problematické (občanská pasivita, tolerance režimu, formální účast na režimních rituálech atp.) bývá ze strany „intelektuální formace“ vnímána jako snaha „vyvinít se“, nepřijímat osobní zodpovědnost. Radim Marada k tomu poznamenává: „Úpěnlivý apel na ‚historické pochopení‘ rozporuplné minulé zkušenosti se snadno rozpozná jako lstivý úskok, jako snaha minulost zneprůhlednit, a zamlžit tak hranice dobra a zla, jen jako další způsob, jak se vyhnout historické a osobní vině“.<sup>216</sup> Obtížnost sdělitelnosti odlišného kontextu v polistopadovém diskursu vyjádřil na sklonku minulého století sociolog Josef Alan: „Vždyť lidé, kteří se během svého života vyhýbali otevřené rozmluvě o svých rozhodnutích, zvláště se svými dětmi, mohou jen obtížně vysvětlovat, oč tehdy šlo. Nezáleží na tom, zda byla tato

---

<sup>216</sup> MARADA, Radim: *Paměť, trauma, generace*, Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1–2/2007. s. 91.

rozhodnutí motivována ideově, existenčně či existenciálně, byla prožívaná. Dnes jsou jen vyprávěná. A tak se setkáváme s problémem komunikovatelnosti vlastní zkušenosti, která se týká zážitků, jejichž „smysluplnost“ je v jiné dobové (kulturní, sociální) situaci vlastně bezkontextová... Tato „nepochopitelnost“ je však těmi, kteří prožili jinou dobu, než v jaké o svém životě vyprávějí, současně anticipovaná. Tuší, jak obtížné je cokoli vysvětlit, objasnit, zdůvodnit – zvláště pak svým dětem.“<sup>217</sup>

Domnívám se, že úkolem školního historického vzdělávání je vykročení z aktuálního paměťového diskursu, vykročení z traumatického modelu vzpomínání směrem k analytickému přístupu ke konkrétním životním zkušenostem, k nutnosti vykročit z hodnocení založeného na soudobých hodnotách a současném morálním slovníku směrem k hodnocení založeném na znalosti dobového kontextu a pochopení jednání v dobovém kontextu.

### 3.2.3 Zásadní rozdíly mezi „kritickým přístupem k paměti“ a „traumatickým modelem paměti“

Abych zdůraznil specifičnost nakládání s pamětí ve školách, nazvu tento model „kritickým přístupem k paměti“. Hlavní rozdíl mezi kritickým přístupem k paměti a intelektuální formací je ve funkci. Pro intelektuální formaci je především nástrojem léčby společnosti postižené „rakovinou totalitarismu“. Zjevení pravdy a její neustálé připomínání povedou podle tohoto konceptu k uzdravení společnosti. Kritický přístup k paměti tuto jednoduchou představu odmítá. Paměť není pojímána jako jednoduše postižitelný fenomén, ale jako souhrn konceptů a paradigmat, které se protínají jen okrajově. Chybí scelující koncept s ambicí komplexního vysvětlení minulosti i současnosti. Paměť je diferencována. Přijímá se představa plurality pamětí, z hlediska politických identit (paměť normalizátorů, paměť disidentů, paměť „mlčící většiny“), z hlediska sociálních rámců (rodinná paměť, mediální paměť, oficiální státní paměť), jako jedna z forem historického vědomí, a především jako historický pramen, který lze analyzovat, interpretovat, hodnotit.<sup>218</sup>

---

<sup>217</sup> KONOPÁSEK, Zdeněk: *Otevřená minulost. Autobiografická sociologie státního socialismu*, Karolinum, Praha 1999, s. 168–169.

<sup>218</sup> Odlišné paměťové rámce české společnosti viz MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*, Argo, Praha 2009.



Opatrnost a uměřenost v reprodukci syntetizujících vyprávění a kritický přístup k hegemonnímu diskursu ovšem nejsou žádným mravním alibismem. Obsahují v sobě hodnoty, ovšem spíše v procedurálním a behaviorálním slova smyslu než ve smyslu substantivním.<sup>219</sup> Mezi tyto hodnoty lze zařadit: kritické myšlení, respekt vůči názorům druhého, respekt k lidskému životu, lidskou důstojnost, schopnost komunikace (formulovat vlastní názor). Jsou to hodnoty odvozené z konceptu kritického historického myšlení. Disparátnost mezi intelektuální kulturní formací a kritickým přístupem k paměti jsem se pokusil vyjádřit v tabulce 9:

Tabulka 9: Srovnání traumatického modelu paměti (intelektuální formace) a kritického přístupu k paměti

	<b>Intelektuální formace</b>	<b>Kritický přístup k paměti</b>
Cíle používání paměti	Léčení společnosti	Sebeuvědomění si žáka
Příjemce	Kolektiv (národ)	Jednotlivec (žák)
Způsoby používání paměti	Komemorace	Analýza, reflexe
Cílové hodnoty	Substantivní: naplnění unifikovaných morálních imperativů	Behaviorální a procedurální: Rozvoj osobní a kulturní identity žáka
Pozice žáka	Přejímá konkrétní narativ	Formuluje svůj vlastní narativ
Pochybnosti o narativu	Jsou politicky nekorektní	Jsou součástí systému

### 3.2.4 Česká specifika?

Otázka „správnosti“ nakládání s pamětí se často točí v kruhu. Možná bychom si mohli pomoci rozšířením perspektivy, pohledem za hranice českého světa. Jsou závěry Gila Eyal o specifčnosti české intelektuální formace skutečně tak specifické pro české prostředí? Nakolik se obdobné modely vyskytují jinde? Graham Carr ve své studii o způsobu práce s válečnou zkušeností analyzuje různé studijní programy v kanadských školách. Upozorňuje na úzkost z rozpadu sdílené kulturní zkušenosti války v důsledku sociologických proměn kanadské společnosti na prahu devadesátých let a na pokusy čelit tomuto „rozpadu“ implementací paměti

<sup>219</sup> SMITH, Robert I.: Values in history and social studies, in: TOMLINSON, Peter – QUINTON, Margaret (eds.): *Values Across the Curriculum*, London 1986, s. 77–86.

do škol. Popisuje tak například „národní poutě“ na místa bojů druhé světové války, kdy byli žáci doprovázeni veterány, kteří jim při tom vyprávěli své zážitky.<sup>220</sup> Ptá se ovšem, co tyto programy znamenají pro žáky samotné. Jakou roli jim přisuzují? Dospívá k závěru, že škola se zde snaží využívat podobných mechanismů empatie a afektivity jako popkultura s cílem nikoli vybavit žáky kompetencemi, ale obsahy. Hlavním cílem je učinit z žáka pokračovatele tradice, který přebírá vyprávění pamětníků, utvrzuje jejich hodnoty jako závazek předcházejícím generacím. Tím se ovšem potlačuje vlastní, svébytný generační obraz minulosti. S představou o generacích jako svébytné kulturní entitě přišel Karl Mannheim už ve dvacátých letech 20. století. Jeho závěry rozvedl Bernhard Giesen, podle kterého je pro vymezení generační zkušenosti sice podstatná zakládající historická událost (např. vražda Kennedyho, začátek války atd.), nicméně generační interpretace se poté rozšiřuje i na jiné události, které už nejsou spojeny s přímým zážitkem, ale jsou kulturně konstruovány. Generaci spojuje společný pohled na minulost, který nemusí být nutně výsledkem jejího společného zážitku.<sup>221</sup> Zdá se, že disciplinace mladých generací skrze kodifikovanou a uzavřenou paměť není „výsada“ postkomunistických zemí, ale je součástí širšího procesu globalizace, rozpadu tradičních jistot a z toho plynoucích úzkostí.

Pokud ale paměť užíváme především v komemoračním modu, nelze předpokládat, že si žáci vybudují vlastní, svébytný pohled na minulost. Takovýto modus užívání paměti jde navíc proti pojetí minulosti jako otevřeného dynamického sociálního procesu, procesu, který vzniká interakcí mezi stopami minulosti a současností. Historie je v tomto konceptu degradována na objekt pevně umístěný v časoprostoru, který je třeba zachovat a konzervovat. Takové pojetí pokládám za nedostatečné. Jednak proto, že zcela potlačuje kritický přístup k minulosti, ale také proto, že neplní dle mého soudu ani deklarovaný cíl: zachování určitých hodnot. Tím, že škola přistupuje na „pravidla“ popkultury, dobrovolně se vzdává výhod „domácího prostředí“ a vstupuje na pole, ve kterém nemá naději na výhru. Když Alison Landsbergová uvažuje o empatických rozměrech aktuální protetické paměti, hovoří o „transreferenčním prostoru“, do kterého producenti tohoto typu paměti zvou mladé diváky, aby se zapojili do zážitků a

---

<sup>220</sup> CARR, Graham: War, history, and the education of (Canadian) memory, in: HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 57–78.

<sup>221</sup> Dle MARADA, Radim: *Paměť, trauma, generace*, Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1–2/2007, s. 79–95.

zkušeností s událostmi, které nemohli zažít v rámci popkulturní reprezentace minulosti.<sup>222</sup> Škola ale nikdy nevymyslí tak atraktivní transreferenční prostor, aby mohla konkurovat popkultuře. Popkultura to umí daleko lépe. To je ostatně patrné z reklam využívajících historické motivy (v českém prostředí především reklamy na pivo: Plzeň, Budvar). Řešením není množování už tak nabobtnalých „transreferenčních prostorů“, ale jejich kritická analýza. V tomto smyslu uvažuji o „kritickém přístupu k paměti“.

### 3.2.5 Paměť ve veřejném prostoru

Základní problém, který stál na začátku mé teoretické práce, zpočátku nepříliš reflektován, ale stále konkrétněji se vynořující a probleskávající, tkvěl v přístupu školy k paměti. Škola je neustále bombardována morálními výzvami, aby se tématu paměti věnovala, s odůvodněním, že její nedostatek by mohl žáky poškodit (v ohledu jejich mravního a sociálního vývoje, v otázce jejich identity a občanství). Domnívám se ovšem, že jde o nepřesnou diagnózu.

Paměti je totiž ve veřejném prostoru velké množství. Dominantními (nikoli však výlučnými) producenty paměti jsou obě formace, které se snaží své představy o minulosti prosadit do veřejného prostoru. V prostoru školy i v médiích převládá paměť v podání intelektuální formace. Domnívám se proto, že učitelé by tedy neměli tento způsob nakládání s pamětí rozmnožovat, ale spíše jej podrobovat kritické analýze.

Ještě jeden problém je ale třeba v souvislosti s narativy paměti, ať jsou jakéhokoli původu, zmínit a to problém sugestivnosti těchto obrazů minulosti díky technologickému pokroku. Technologické inovace umožňují vytváření reprezentací minulosti jevících se jako skutečné. Technologie stírají rozdíl mezi „umělými“ a „opravdovými“ obrazy, dávají možnost prožít „autentickou“ zkušenost zprostředkovanou nějakou vizuální reprezentací. Emocionálně podmanivé mediální formy paměti nás obklopují a vnucují se nám a je třeba vytvářet vůči nim určitou distanci, rozvíjet schopnosti kritického čtení těchto forem, které mají hned dvojí přínos: rozvíjí mediální i historickou gramotnost.<sup>223</sup> V předcházejících kapitolách jsem analyzoval

---

<sup>222</sup> LANDSBERG, Alison: *Prosthetic memory. The Transformation of American remember in the Age off Mass Culture*, Columbia university press, New York 2004.

<sup>223</sup> BELLINO, Michelle: *Historical Understanding and Media Literacy: A Dispositional Alignment*, International Journal of Social Education 23/2008, č. 1, s. 99–117.

paměťovou praxi jedné významné divácké skupiny ve vztahu k tzv. normalizaci. Cílem této analýzy bylo legitimizovat využití audiovizuálních reprezentací nikoli pouze jako pomocných, ale jako dominantních historických pramenů pro vzdělávací situace. Tím samozřejmě neříkám, že učitelé nemají používat jiné historické zdroje, ovšem tvrdím, že je legitimní a potřebné učinit audiovizuální materiály centrálními prameny, od kterých se pak odvíjí i využití jiných zdrojů.

### 3.2.6 Zásady kazuistiky

Jak jsem v úvodu deklaroval, pokusím se využít tří modelů výuky orientujících se na vyšší kognitivní dimenze vzdělávání a založených v zásadě na kompetencích k tomu, abych ilustroval pluralitu, ale zároveň i kompatibilitu těchto přístupů.

Koncept „historical thinking“ se pokusím demonstrovat na tématu popkulturních reprezentací rodiny. Téma rodiny umožňuje otevřít hned několik bodů historického myšlení: otázku kontinuity a změny, hledání historického významu, hledání etické dimenze historické interpretace. Zatímco první téma rozpracovává delší lekci, přináší širší perspektivní pohled a přibližuje výukové strategie, druhá didaktická kapitola se věnuje minucióznímu rozboru jedné konkrétní učební úlohy tematizující problematiku disentu a současného vzpomínání na disent. Zde jsem vyšel z modelu konceptové analýzy učebních úloh a pokusil se demonstrovat mechanismy vytváření historické znalosti.

V poslední didaktické kapitole jsem se pokusil tematizovat příběh Jana Palacha. Navržená didaktická aplikace opět vychází z několika konkrétních úloh, ovšem všímá si tentokrát nikoli procesu vytváření znalosti, ale snaží se vysvětlit význam jednotlivých fází ve vztahu k narativním kompetencím a kompetenčnímu modelu založenému na aplikaci historického myšlení.

Dříve než se pustíme do demonstrace jednotlivých kazuistik ilustrujících naplňování obecných principů v praxi, měl bych vysvětlit několik obecných zásad. Pokusím se na konkrétních případech demonstrovat některé z možných variant organizace výukových situací, souvislosti mezi vzdělávací situací, povahou didaktické transformace historického obsahu a pokusím se modelovat recepční situace žáků ve třídě. Mé návrhy jsou založeny na principu badatelsky

orientované výuky (Inquiry-based learning), což je vlastně rozvinutí již dříve definovaného problémového vyučování.<sup>224</sup>

Nejprve musím vymezit pojem vzdělávací situace. V tomto ohledu panuje v českém prostředí velká variantnost. V metodických materiálech se často objevují pouze nestrukturované instrukce nebo číslované body naznačující posloupnost práce. Někdy se používá termínu „krok“, který je synonymem pro situaci.<sup>225</sup> V zahraniční literatuře se nezřídka používá pojmu „fáze“, který je obsahově totožný s „krokem“, ale kromě technické instrukce obsahuje i stručnou charakteristiku činností, které se k ní váží.<sup>226</sup> Existují ovšem i české metodiky, které vzdělávací situace vnímají nejen jako součást organizačního schématu, ale modelují kognitivní procesy, které se k nim váží.<sup>227</sup>

Všechny kazuistiky se zaměřují především na popis vzdělávacích procesů, tedy jakým způsobem transformovat cíle do praktických činností, a na souvislost těchto činností s kognitivními operacemi žáků. Domnívám se, že právě toto je jednou z největších slabin současných metodik, které předepisují mechanicky činnosti, aniž by reflektovaly (předpokládáné) dopady těchto činností na myšlení žáků. Tento důraz na činnosti a zohlednění myšlenkových operací se mi jeví jako potřebné propojení teorie a praxe, zkonkrétnění obecného, ilustrace abstraktního principu na konkrétním případě. Především ale teprve konkrétní metodika orientuje naši pozornost k činnosti žáků, samotná formulace vzdělávacích cílů je stále jen předpokladem vzdělávání, jeho teoretickou možností. Nizozemští didaktici v této souvislosti mluví o nutnosti propojení teoretické „epistémé“ s praktickou „phronesis“. Teprve přiblížení konkrétní situace (byť pouze modelované) dává možnost konkretizovat cíle, obalit „kosti“ obecných východisek „masem“ jejich praktické reflexe. „Abychom mohli rozvíjet onen širší typ znalostí založený na percepci, nepotřebujeme ani tak

---

<sup>224</sup> DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*, E-Pedagogium. Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum ve výuce III/2013, s. 81–93, dostupné on-line: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium\\_3-2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf), podle stavu ke dni 21. 2. 2015.

<sup>225</sup> Například metodiky *Jednoho světa na školách*: viz např. aktivitu „Plynové masky nasadit“ o branné výchově v ČSSR: dostupné on-line: [https://www.jsns.cz/data/jsns/LEKCE/PROPAGANDA\\_VE\\_SKOLSTVI/00\\_Plynove\\_masky\\_nasadit.pdf](https://www.jsns.cz/data/jsns/LEKCE/PROPAGANDA_VE_SKOLSTVI/00_Plynove_masky_nasadit.pdf), podle stavu ke dni 21. 2. 2016.

<sup>226</sup> HUNT, Martin: Why learn history?, in: týž (ed.): *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*, Routledge, London – New York 2006, s. 3–14.

<sup>227</sup> ČINÁTL, Kamil – MAHA, Jiří – PÝCHA, Čeněk: *Historie 1950: Příběhy jednoho zázraku*, dostupné on-line: <http://historie1950.dejepis21.cz/index.html>, podle stavu ke dni 21. 2. 2016; PINKAS, Jaroslav – HORENÍ, Karina – NAJBERT, Jaroslav – ADÁMEK, Václav: *Dějiny ve škole*, dostupné on-line: <http://dejinyveskole.dejepis21.cz/index.html>, podle stavu ke dni 21. 2. 2016.

teorie, články, knihy a další konceptuální záležitosti, ale především konkrétní situace, které bychom vnímali, zkušenosti, které bychom zamýšleli...“<sup>228</sup>

Na tomto místě je vhodné zdůraznit příbuznost všech modelů. Ať už pracujeme s jakýmkoli pedagogickým konceptem, historickým myšlením, narativními kompetencemi či kompetenčním modelem, vždy uvažujeme o transferu mezi konkrétním učivem a dovednostmi (schopnostmi, kompetencemi) žáka. Mým cílem je demonstrovat právě tento transfer a ukázat tak, že je vlastně lhostejné, v jakém konceptuálním rámci se odehrává. Tyto demonstrace mají především zdůraznit, že způsobů, jak naplnit cíle, je mnoho. Důležité je vědomí těchto cílů a také vědomí, že k jejich naplnění vede řada různých cest.

---

<sup>228</sup> KORTHAGEN, Fred – KESSELS, Jos – KOSTER, Bob – LANGERWERF, Bram – WUBBELS, Theo: *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, s. 43.

### 3.3 Rodina v období tzv. normalizace jako didaktické téma

V kapitole 2.2 o obrazu rodiny v popkultuře jsem identifikoval rodinu jako východisko vztahu k dějinám, výchozí prostor, z něhož se diváci vůči dějinám vztahují. Pokusím se tuto centrální roli této instituce využít v několika modelových didaktických případech, v jejichž rámci pracuji s konceptem historického myšlení. Důraz kladu v duchu výše naznačených východisek především na kognitivní procesy žáků a způsobů, jakým se zmocňují jednotlivých historických narativů.

#### 3.3.2 Rodina za normalizace jako didaktické téma

Přes všechna úskalí má téma rodiny v historické perspektivě výhodu v tom, že je blízké sociální zkušenosti těch, kterým je určeno – žákům. Postupujeme vlastně v jistém smyslu jako v sedmdesátých letech komunistický režim – také my využíváme důvěrně známý prostor rodiny pro ilustraci fenoménů, které jej dalece přesahují. Rozdíl je samozřejmě v intenci – zatímco režim se snažil pouze o persvazi – tedy o rafinovanou ideologickou indoktrinaci (nechme teď stranou otázku, jaká byla skutečná recepce dobového publika) – náš zájem je právě opačný: snažíme se o kritické čtení těchto obrazů a zároveň o postižení dobového kontextu, který zobrazují a ve kterém vznikly.

Tabulka 10: Srovnání reprezentace rodiny ve filmové produkci před rokem 1989 a po něm

<b>Normalizační rodina v dobových filmech</b>	<b>Normalizační rodina v polistopadových filmech</b>
Tradiční rodina - Orientace na rodinné hodnoty: přátelství, sounáležitost, intimita	Tradiční rodina – s naznačeným posunem k demokratické rodině - Orientace na rodinné hodnoty: přátelství, sounáležitost, intimita
Uzavřená společnost - oddělení veřejné a soukromé sféry	Společnost pod tlakem - Intervence státu do rodin
Bezčasovost - Vyvázání z historického času – mytické bezčasí	Ukotvení do historického času - Identifikace pomocí symbolů nebo médií

Konflikt - Uvnitř rodin, mezi rodinami	Konflikt - Mezi rodinou a státem pouze naznačen, hlavní důraz nadále na konflikt uvnitř rodin, mezi rodinami
---	---

### 3.3.3 Porozumění historickému kontextu v rámci českého vzdělávacího systému

Jedním z nejdůležitějších úkolů výuky dějepisu je přivést žáky k pochopení odlišného kontextu, v němž lidé v minulosti jednali. Důraz na pochopení kontextu se táhne napříč různými koncepty výuky dějepisu, ať už rozvíjejí koncept kritického myšlení nebo přistupují k výuce z hlediska jednotlivých témat či didaktických médií.<sup>229</sup> Jakým způsobem napomáhá obraz rodiny pochopení toho, co znamenala normalizace pro českou společnost?

Dílčí téma rodiny a proměny jejího obrazu můžeme zasadit do celé řady kontextů. V první vrstvě zkoumáme dobové pojetí genderu, které se (jak ukazuje například výše zmíněný projekt „Paměť žen“) v zásadě neliší od toho současného. Historická analýza nám slouží jako nástroj pro tematizování genderových rolí v rodině, diskusi, zda přetrvávající nerovnoprávné postavení ženy musíme vnímat jako samozřejmou součást české kultury. Kontextem je v tomto případě naše sociální praxe.

Dalšími výraznými kontexty jsou sociální praxe v období normalizace a její vzpomínková reflexe. Přetíženost žen (dvojí zátěž) měla své dopady na kvalitu rodinného života, který nebyl tak jasný a zábavný, jak vypadá v oblíbených komediích předlistopadové i polistopadové produkce, kde se nakonec vše vyřeší s humorem a přehledem. Přestože ovšem realita rodin odpovídala spíše *Manželským etudám* od Třeštíkové, většina populace na ni vzpomíná skrze příběhy Poledňákové o rozpustilém Vaškovi či podobně laděné „hořkosladké“ komedie Hřebejkovy (viz kapitola 2.2 Obrazy rodiny). Historická analýza nám ukazuje rozdíl mezi současnou nostalgickou vzpomínkou a dobovou sociální praxí. Upozorňuje tak na skutečnost, že reflexe historické skutečnosti závisí na společenském kontextu a situovanosti aktéra, který se k události vztahuje jinak jako její účastník a jinak jako její pamětník.

Další kontexty, ke kterým můžeme nasměrovat pozornost žáků a jejich badatelské úsilí, představují dobové produkční a režisérské záměry, případně dobové a současné recepce

<sup>229</sup> ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015.



idylických reprezentací rodiny. Nesoulad mezi obsahem obrazu a společenskou situací (politická diktatura a agresivní propaganda) vytváří nejistotu, která může motivovat k poznání dobové situace. Historická analýza ukazuje specifické čtení mediálního obsahu v konkrétním historickém rámci a tím upozorňuje na nutnost vnímat společenský kontext produkce a politickou intenci všech (nejen těch normalizačních) mediálních reprezentací.

V českém vzdělávacím prostředí ovšem naráží koncept historického myšlení hned na několik omezení. Předně se zde jen obtížně prosazují principy konstruktivistické pedagogiky obecně, a historického myšlení zvláště. Rozsáhlá kurikulární reforma, která tyto principy sleduje, je v českých školách přijímána poměrně kriticky.<sup>230</sup> Druhý faktor blokující rozvíjení tématu představuje rozvíjející se pluralita pamětí na období normalizace, které je na jedné straně pro formování identity a hodnotového světa převažující části české veřejnosti klíčové, ovšem na straně druhé je zdrojem nejistoty, neboť obraz tohoto období v paměti „mlčící většiny“ se liší od oficiálního rámce vzpomínání, založeného na odmítnutí této epochy prezentované v dominantních médiích. Při úvahách o optimální prezentaci tématu je třeba brát tyto faktory v potaz.

### 3.3.4 Rodina v „osidlech“ normalizace

Předpokladem historického myšlení je akumulace zdrojů, samostatná práce žáků, a především dostatek času. Nelze je realizovat v rámci jednotlivých aktivit, jakkoli metodicky výborně připravených. Kvalita žákovské analýzy a interpretace závisí na množství času, který mají žáci k dispozici. Následující lekce „Rodina za normalizace“ proto počítá s nejméně třemi vyučovacími hodinami, které dle mého soudu vytváří minimální rámec pro aplikaci historického myšlení. Kanadské metodiky založené na Seixasově modelu běžně předpokládají 5 až 6 výukových jednotek k naplnění cílů lekce.<sup>231</sup> Zároveň se pokusím ilustrovat souvislost mezi kritickým myšlením a historickým myšlením. Zdůrazňuji, že se jedná o modelový příklad, jehož části byly v roce 2013 pilotovány, ale který je primárně uváděn jako konkretizace jedné partikulární koncepce.

---

<sup>230</sup> Kol. autorů: *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2010.

<sup>231</sup> Viz lekce dostupné na <http://historicalthinking.ca/lessons>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

Cíle lekce vycházejí z analýzy obrazu rodiny v popkultuře. V kapitole 2.2 jsme se dozvěděli, že rodina je jedním z klíčových institutů, skrze které nahlíží současní diváci na dobu tzv. normalizace. Abychom dosáhli porozumění historickému kontextu, vyjdeme z aktuálních vzpomínkových figur, které se váží k tomuto období. Hlavními cíli bude porozumění rodinným vztahům uvnitř rodiny a porozumění rodinným strategiím ve vztahu k okolnímu světu. Budeme-li cíle specifikovat ve vztahu k historickému myšlení, bude hlavním cílem identifikace kontinuity a změny v rodinných vztazích a v rodinných strategiích a pochopení a empatie vůči situaci rodičů v nedemokratickém režimu. Budeme-li cíle specifikovat ve vztahu ke „kritickému přístupu k paměti“, bude cílem dekonstrukce nostalgického obrazu dětství a rodiny v období tzv. normalizace. Cílovou skupinu představují žáci na druhém stupni základních škol, lekci můžeme využít i v hodinách občanské výuky nebo osobnostní a sociální výchovy.

Hlavním pramenem, se kterým budeme pracovat, budou různé obrazy rodiny, které najdeme v databázi normalizace, obsáhlé databázi audiovizuálních pramenů představující jakousi vizuální encyklopedii normalizační společnosti. V případě potřeby doplníme obrazy z youtube.<sup>232</sup>

Struktura lekce je patrná z tabulky 11. Abych vyvázal vzdělávací situace z organizačních schémat, rozhodl jsem se vytvořit přehlednou tabulku, ve které používám pojem „fáze“ jako organizační jednotku a pojem „situace“ jí podřazuji. Na úvod je třeba žáky uvést do historické situace. Tento stručný úvod pouze rámuje další analytickou činnost. Lez očekávat, že žáci nebudou v této fázi zcela rozumět faktům, která jim učitel sděluje, resp. budou je přijímat mechanicky, bez hlubšího porozumění. To se dostaví až v průběhu lekce. „Fakta“ zde slouží především jako rámec příběhu a jejich význam bude postupně odhalován. První část lekce zaměříme na identifikaci popkulturního obrazu rodiny v období normalizace. Jak tento obraz vypadal a jakou mohl mít v dobovém kontextu funkci? Vstupem do problematiky může být obraz z dobové normalizační produkce ilustrující jednak kulturní strategii normalizačního režimu, ale zároveň i dominantní vzpomínání na normalizaci ze strany tzv. „obyčejných lidí“. Idylický obraz neproblémové každodennosti byl jinak konzumován v sedmdesátých letech a jinak dnes, odlišné byly i funkce obrazu z pohledu jeho (tehdejších i dnešních) producentů. Odlišně jej vnímalo tehdejší publikum a odlišně dnešní. Ve školní třídě tyto kontexty nejsou

---

<sup>232</sup> Databáze normalizace je výstup vzniklý v projektu Dějepis v 21. století, je dostupná na webových stránkách: <http://dejepis21.cz/normalizace>, podle stavu ke dni 21. 3. 2016.

přítomny, můžeme s nimi ovšem počítat a pokusit se je žákům přiblížit. Pokud by se nám to podařilo, nahlédnou žáci nejen „historický fakt“, či možná lépe „historický fenomén“ (genderové vztahy v sedmdesátých letech 20. století), ale zároveň i závislost tohoto vztahu na kontextu, ve kterém je distribuován i konzumován.

Ukážeme žákům obraz Vaškových dobrodružství a zdůrazníme jim přitom, že se jedná o typickou (převládající) produkci sedmdesátých let. Začít můžeme úvodní sekvencí filmu, kterou popisují v kapitole 2.1, pokračovat můžeme ukázkou *Otec* v databázi normalizace. Žáci vidí skotačivé Vaškovo dovádění, permanentní přetíženost maminky Anny a rozpustilou lehkomyšlnost Vaškem nalezeného tatínka Luboše (subfáze 2a). Zkušenosti z pilotování tohoto materiálu na několika českých školách ukazují, že žáci tyto obrazy znají (filmy jsou často reprízovány v televizi, několikrát vyšly i na DVD) a že je baví.<sup>233</sup> První reakcí je prosté potěšení z obrazu, dané situační komikou a výkony herců. Proto je nutné hned od začátku směřovat žáky k analytickému vnímání ukázek, tedy jasnému zadání úkolů a konkrétních otázek směřujících k popisu situací: Jaké role zastává otec a jaké matka? Kdo je zábavný a kdo je nudný? S kým byste chtěli raději trávit čas? První vrstva analýzy směřuje k popisu a k identifikaci genderových stereotypů.

Idylický obraz nabízí dobovou normu. Žáci ovšem mají sklon vnímat filmové obrazy doslovně. Abychom předešli tomu, že budou normu považovat za praxi, můžeme využít syrového obrazu Heleny Třeštíkové z cyklu *Manželské etudy*. V jedné ze scén dokumentu přebaluje mladá maminka Zuzana svou malou dceru a stěžuje si přitom na svého manžela, že s nimi netráví příliš volného času. Její manžel Stanislav je zachycen, jak si staví nějaký elektronický přístroj, a potvrzuje tak Zuzaninu interpretaci událostí (subfáze 2b). Na závěr scénky mají vyjmenovat, co mají společného. Zuzana po dlouhém váhání řekne, že mají společné dítě, Stanislav si nevzpomene na nic. Ačkoli je scéna poměrně statická, je přímo nabita významy a výrazným způsobem koriguje představu o idylických rodinných poměrech v období normalizace. Obraz nabízí několik otázek: Nakolik byla rodina útočištěm a nakolik pastí? Co se skrývalo za „reklamními“ obrazy šťastných rodin v dobové popkultuře? Ovšem obraz můžeme využít i ve sledování genderových rolí. Ačkoli je druhá ukázka žánrově odlišná od první, genderové role

---

<sup>233</sup> Pilotáže DVD *Česká společnost 1969-1989* v roce 2013, archiv Oddělení vzdělávání, Ústav pro studium totalitních režimů.

jsou představeny velice podobně: žena pracuje a muž se baví. Nemusíme na tyto podobnosti upozorňovat, můžeme je prozatím nechat skryté pod povrchem obrazu a ve vhodné chvíli se k nim vrátit. V této (sub)fázi lekce žáci začínají s historickou analýzou. Dosavadní analýzy vycházely spíše z postupů mediální či čtenářské gramotnosti, určujícím cílem byla identifikace významu obrazu bez vazby na historický kontext. Ovšem druhý obraz už vyvolává potřebu nějakého vysvětlení. V klasifikaci Catherine Duquetteové (viz kapitolu 1.2.9 Teoretické rámce a terminologie) bychom mluvili nejspíše o základní úrovni historického vědomí, které dosud není rozvinuté a kde znalost minulosti není dosud využívána pro formulaci kauzalit mezi jednotlivými událostmi. Nicméně sousedství dvou různých obrazů rodiny v jednom období stojí na počátku historické analýzy.

Druhá analytická vrstva spočívá ve hledání společenského kontextu – tedy porozumění době, ve které obraz idylické rodiny vzniká a hledání spojitostí mezi těmito poměry a výše zmíněnými obrazy (fáze 3). Žáci mohou pracovat s učebnicí, případně s literaturou faktu nebo s internetem. Konfrontují velké vyprávění s malými popkulturními událostmi.<sup>234</sup> Zjišťují, že první příběh o Vaškovi vzniká ve stejném roce jako zásadní protirežimní společenství Charta 77, které vyvolává mimořádný propagandistický ohlas režimu.<sup>235</sup> Ovšem snímek Marie Poledňákové do této kampaně vůbec nezapadá. Snaha žáků najít nějakou souvislost je bez rozšíření obrazu a doplnění dalších stop minulosti jen obtížně dosažitelná. Ovšem obraz apolitické rodiny v sousedství vyhraněné politické kampaně může vyvolávat, a jak testování metodiky napovídá, také vyvolává, řadu otázek.

Žáci mohou formulovat hypotézy: Proč je obraz Vaškových dobrodružství tak radikálně odtržený od dobového politického kontextu? Můžeme žákům připomenout podmínky dobové kulturní produkce – především podřízenost tvorby politickým záměrům od návrhu dramaturgického plánu výroby až po jeho realizaci. Ovšem ještě raději jim předložíme výňatky z výše zmíněných textů Pauline Brenové či Ireny Reifové (zdroje můžeme diverzifikovat v rámci skupinové práce, náročnější zdroje svěrujeme pokročilejším žákům). Žáci jsou k jejich studiu motivováni, bez

---

<sup>234</sup> Žáci mohou využít časovou osu, která je součástí webové prezentace k seriálu *Vyprávěj*, (2008–2012, r. Biser Arichtev), viz <http://www.cesktelevize.cz/specialy/vypravej/casova-osa/>, podle stavu ke dni 6. 6. 2015. Z literatury faktu např. publikaci *Věčné časy*, která integruje události z politické sféry s ilustrací proměn životního stylu: kol. autorů: *Věčné časy, Československé totalitní roky*, Respekt Publishing, Praha 2009.

<sup>235</sup> SKILLING, H. Gordon: *Charter 77 and human rights in Czechoslovakia*, Allen & Unwin, London – Boston 1981.

jejich prozkoumání jen stěží zodpoví otázky pro rozporu mezi společenským kontextem a dobovou produkcí. Proč režim produkuje apolitické komedie v situaci, kdy se zároveň cítí ohrožený? Proč nevolí jiné formy vyjádření akcentující ideologické obsahy a politickou výchovu? Jaký je jeho cíl?

Analytickou práci cílíme na více motivů. Diverzifikace cílů zvyšuje možnost úspěchu a rozšiřuje porozumění dobovému kontextu. Vedle analýzy dobového stavu genderových vztahů a analýzy motivů normalizačního režimu pro produkci apolitických obrazů se můžeme zaměřit i na další reprezentace genderu, případně na sledování rodiny jako hodnoty v různých sociálních prostředích. Využít můžeme rozsáhlých orálněhistorických projektů, například projektu zaměřeného na problematiku genderu „Paměť žen“ či projektu na zachycení paměti „obyčejných lidí“, které mají řadu textových výstupů.<sup>236</sup> Kontrastem k této hodnotové orientaci na rodinu můžeme představit sociálně exkluzivní model hodnotové postmateriální hodnotové orientace v některých částech disentu. Například Václav Havel v dopisech, které psal své manželce Olze, vysvětluje, že nemohl brát ohled na své (a implicitně v tom je obsaženo, že ani na Olžino) štěstí, ale že musel demonstrovat politický postoj bez ohledu na následky.<sup>237</sup> Můžeme tento dopis (či jeho vybrané části) opět použít jako odlišnou perspektivu, která jistě vyvolá debatu o relevanci takového postoje.

Zde pravděpodobně ukončíme první hodinu. Žáci analyzovali dobové obrazy rodiny, genderové vztahy a otevřeli otázku vztahu mezi tehdejšími obrazy rodiny a dobovým společenským kontextem. Navzdory naší snaze nebyli vesměs schopni tyto otázky zodpovědět, „mezera“ mezi zdroji a nutností abstrahovat analytické závěry je příliš velká. Ovšem s tím počítáme. Úspěch lekce se neměří jen situačně, krátkodobě, ale v dlouhodobém časovém horizontu. Je třeba počítat s počátečním neporozuměním složitosti kontextu. Vzpomeňme na sentenci Davida Lowenthala o

---

<sup>236</sup> Např. FRÝDOVÁ, Pavla: *Ženská vydrží víc než člověk: Dvacáté století v životních příbězích deseti žen*, Lidové noviny a Gender Studies, o. p. s., Praha 2006; táž: *Ženám patří půlka nebe*, Lidové noviny, Praha 2007. Autorka projektu se hlásí k feministickému východisku, což usnadňuje žákům prezentovat ženskou perspektivu v dějinách a vytváří viditelný kontrast k dobovým mediálními reprezentacím. Jiný obsáhlý projekt zachycuje paměť „mlčící většiny“, tedy občanů, kteří se vyhýbali střetům s režimem ani se pro něj neangažovali: VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a intelligence*, Academia, Praha 2009. Výhodou těchto rozhovorů je plynulé prolínání různých časových rovin, pamětníci vzpomínají na minulost a srovnávají ji se svou aktuální současností, přičemž představují paměť, která není obsažena v učebnicích.

<sup>237</sup> HAVEL, Václav: *Dopisy Olze*, Atlantis, Brno 1992, s. 30.

historii jako neznámé zemi.<sup>238</sup> Žáci jsou na konci této hodiny v situaci, kdy zahlédli její břeh. Už tuší, že existuje, ale dosud na ni nevstoupili. Je třeba rozšíření obrazu a dodání dalších zdrojů, aby se obraz projasnil a žáci mohli získat určitější představu.

Tabulka 11: lekce „Rodina za normalizace“

Fáze	Charakteristika fáze / činnosti / metody	Vzdělávací situace	Charakteristika vzdělávací situace/
Fáze 1: úvod do historického kontextu	Výkladový exkurz 1: úvod do historické situace	Situace 1: žáci získávají základní přehled o historickém vývoji 1969-1989	Systemizace faktografie, prezentace základních pojmů (normalizace, angažovanost, společenská smlouva, „mlčící většina“, disent)
Fáze 2: Analýza dobových obrazů gender	Analýza filmových ukázek		
	Subfáze 2a: analýza dvou ukázek z hraného filmu ze 70. let  Ukázka 1: úvod filmu  Ukázka 2: obraz otce	Situace 2: žáci analyzují dobový mainstreamový obraz rodinných vztahů	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej, identifikují dobové genderové stereotypy
	Subfáze 2b: analýza ukázky z dokumentárního filmu z 80. let  Ukázka 3: mladá Rodina	Situace 3: žáci analyzují dobový minoritní obraz rodiny v dokumentárním filmu	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej  Kritické myšlení: žáci srovnávají dvě reprezentace rodiny a identifikují rozdíly  Historické myšlení: hledání významu odlišnosti dvou reprezentací minulosti (počátky)
Fáze 3: interpretace obrazů genderu a hledání jejich historického významu	Subfáze 3a: Práce s literaturou (učebnice, dopisy Olze, odborná literatura), případně s digitálními aplikacemi	Situace 4: žáci analyzují alternativní perspektivy	Kritické myšlení: žáci identifikují způsoby argumentace  Historické myšlení: žáci se pokouší interpretovat rozdíly mezi různými reprezentacemi normalizace (počátky)
	Subfáze 3b: analýza ukázky hraného filmu z 90. let  Ukázka 4: Vztahy v rodině	Situace 5: žáci analyzují obraz rodiny v sedmdesátých letech ve filmu z 90. let	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej,  Historické myšlení: hledání kontinuity a změny

<sup>238</sup> LOWENTHAL, David: *The Past is foreign country*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

Fáze 4	Analýza filmových ukázek		
	Subfáze 4a: analýza ukázky hraného filmu z 90. let  Ukázka 5: Vzestup v zaměstnání	Situace 6: žáci analyzují vztah rodiny a režimu v sedmdesátých letech 20. st.	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej, identifikují sociální role  Historické myšlení: Analýza příčin a následků
	Subfáze 4b: analýza ukázky hraného filmu z 90. let  Ukázka 6: Morální dilemma	Situace 7: žáci analyzují morální dilemata rodin  Návrat k situaci 2	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej, identifikují sociální role  Historické myšlení: Analýza příčin a důsledků, Empatie vůči historickým aktérům
Fáze 5	Analýza ukázky hraného filmu ze 70. let  Ukázka 7: Rodina u televise	Situace 8: žáci analyzují sociální praxi rodin	Kritické myšlení: žáci identifikují prvky obrazu a syntetizují jej, identifikují sociální role  Historické myšlení: Určení kontinuity a změny, Aplikace historické perspektivy
Fáze 6	Závěrečná syntéza	Situace 9: žáci vytvářejí závěrečný výstup (novinový článek, dopis, deníkový záznam atp.)	Historické myšlení: V závislosti na zadání úkolu

## Rozšiřování obrazu

Rozšiřování obrazu můžeme přirovnat ke spirále, která se dostává stále hlouběji pod povrch „nominálního“ čtení pramenů, směrem ke stále hlubšímu porozumění. Analytická práce směřuje všemi směry – jednak ke zkoumání nových pramenů, ale zároveň v každé fázi dochází k přehodnocení a novému čtení těch předcházejících. Z dílčích závěrů konstruují žáci vztahy mezi jednotlivými prvky jednotlivých reprezentací a budují stále komplexnější koncept rodiny jako dobové sociální normy, režimní strategie a zároveň dobové sociální praxe. Každý ze sledovaných motivů nabízí zároveň možnost aktualizace. Všechny navrhované materiály oscilují kolem první filmové ukázky jako výchozího zdroje a referenčního rámce, s nímž jsou rozšiřující prameny konfrontovány. Chceme-li zdůraznit aktualizací moment tématu, použijeme jako komplement dobových zdrojů současný obraz rodiny za normalizace, třeba obraz rodiny Vítkových z výše zmíněného filmu *Báječná léta pod psa*. Přidržíme-li se primárního tématu – to

jest analýzy genderu – zasadí se první dvě ukázky do širší historické perspektivy. To, co se v první ukázce může jevit jako nahodilost, získává analýzou třetí ukázky platnost trendu. První ukázka se zaměřuje na obraz genderu (fáze 3b). Žáci analyzují obraz otce a matky. Kdo je praktický? Kdo je zábavný? Zde se můžeme vrátit k analýze genderových rolí v druhé ukázce, primárně využitě pro ilustraci sociální praxe. Genderové role jsou v devadesátých letech prezentovány stejně jako v letech sedmdesátých. To usnadňuje tázání po aktuální situaci. Jaká je dnes dělba práce v rodině? Odpovídají zkušenosti žáků filmovým obrazům? Skrze téma genderu a rodiny se tak dotýkáme fenoménu kontinuity a diskontinuity v dějinách.

Současný obraz rodiny za normalizace nám ovšem může posloužit i ke zvýraznění ještě jednoho náročného tématu – reflexe normalizace v polistopadové vzpomínkové kultuře. Téma rodiny se v takovém případě nestává cílem, ale spíše prostředkem, nástrojem, skrze který ilustrujeme rozdíly mezi historickou událostí a jejím obrazem v kolektivní paměti. Obraz rodiny Vítkových se totiž liší od Vaškova idylického světa, kde největším zdrojem konfliktu je spor o postavu otce, přítomností dalšího aktéra – normalizačního režimu, který do života rodiny permanentně zasahuje, a to téměř neustále negativně. Využít můžeme opět obrazů z *Báječných let pod psa* (Vzestup v zaměstnání, Návštěva disidenta – fáze 4a a fáze 4b) Ovšem toto je další kritické místo interpretace. Opět musíme dbát na pečlivé čtení obrazu. Nestačí pouze katalogizovat ústrky a křivdy, které režim Vítkovým působí, ale ptát se také po možnostech jednání Vítkových a dalších aktérů (v příběhu se objevují jak normalizátoři – ředitel Šperk, tak disidenti – dramatik Holub).

V první ukázce se setkává Vítek s místním stranickým bossem – ředitelem Šperkem (subfáze 4a). Šperk hned v úvodu Vítkovi vysvětlí, že ví, s kým má co do činění („žádnou pravičáckou reformu tady nechcem“), a vzápětí mu nabídne, aby se „angažoval“ („Fotbal hraješ?“). Ve zkratce se zde prezentuje základní „společenská smlouva“ mezi režimem (Šperk) a „mlčící většinou“ (Vítek). To samozřejmě žáci zatím netuší. Učitel by od nich neměl očekávat „symbolické“ čtení scény, k tomu jim chybí znalosti. Zaměří pozornost žáků na argumenty a postoje, které se v pohovoru objevují. Žáci se zamýšlejí nad sociálními rolemi obou postav. Inženýr Vítek nabízí svůj profesionální výkon a očekává oceňující reakci. Nemá nijak přemrštěné požadavky – chtěl by pro svou rodinu nějaký byt, toho se mu ovšem nedostává. Scéna je přímočaře didaktická – jak už často popkulturní obrazy normalizace bývají. Tato



jednoduchost představuje pro učitele výhodu. Očekávání, která si Vítek s pohovorem spojuje, se spíše než k dobové historické situaci (počátek „normalizace“) vztahují k současnosti – Vítek jedná, jako by nevěděl, v jaké době žije. Takový způsob jednání je ovšem pro nepoučeného diváka (žáka) pochopitelný. Žáci se zvolna „zanořují“ do historického kontextu. Popkulturní zjednodušení jim usnadňuje přechod z jednoho historického času do druhého.

Také Šperk se chová, jako by nežil v roce 1969. Namísto toho, aby sociální pravidla používal, tak je Vítkovi trpělivě vysvětluje. Na Vítkovu žádost o byt odpovídá požadavkem politické angažovanosti. Osvětluje nechápavému inženýrovi, co si pod tím konkrétně představuje. V závěru otevřeně přizná, že bydlení Vítek dostane, až se bude politicky angažovat. Šperk reprezentuje místního představitele nastupující normalizační moci. Svou sociální roli hraje Šperk velmi názorně. V závěru scény Vítek pochopí pravidla hry. Bez politické angažovanosti nedostane byt. Podoby tohoto přijetí podmínek mohou být různé. Nikdo po Vítkovi nechce, aby normalizační ideologii věřil, může k celé sociální hře přistoupit jen vnějškově. Je třeba, aby „byl vidět“, jak říká Šperk. Názornost scény a otevřenost dialogů můžou sice zarážet pamětníky, historikům se zřejmě budou jevit jako nepravděpodobné, ale učitel ocení jejich didaktickou hodnotu. Nepoučený divák, který nerozumí dobové situaci, si může prostřednictvím ukázky učinit představu o sociálních vztazích mezi normalizačními elitami a „obyčejnými“ lidmi. Zároveň se tím ilustruje další aspekt rodinného života ve stínu režimu. Žáci získávají vhled do dobové politické situace. Skrze sociálně blízké téma rodiny se ilustruje represivní povaha normalizačního režimu a disciplinační nástroje, jimiž si vynucoval loajalitu občanů.

V dalším kroku nasvítíme vztahy režimu a rodiny z jiného úhlu. Budeme tematizovat morální dilemata, kterým rodiny za normalizace čelily ve snaze dostat se do konfliktu s režimem na straně jedné a uchovat si mravní identitu na straně druhé. Otázka společenské konformity a nutných kompromisů je pro mladé lidi mimořádně těžce pochopitelná, neboť se nacházejí ve fázi morálního vývoje charakteristické výraznou touhou po spravedlnosti a absolutním prosazování norem. Činí jim tedy problém akceptovat i kompromisy v aktuálním diskursu, dvojnásob velký problém mají s kompromisem, který je vázán na odlišný společenský kontext. Využíváme opět přístupnosti a popkulturního překladu *Báječných let pod psa* (subfáze 4b).

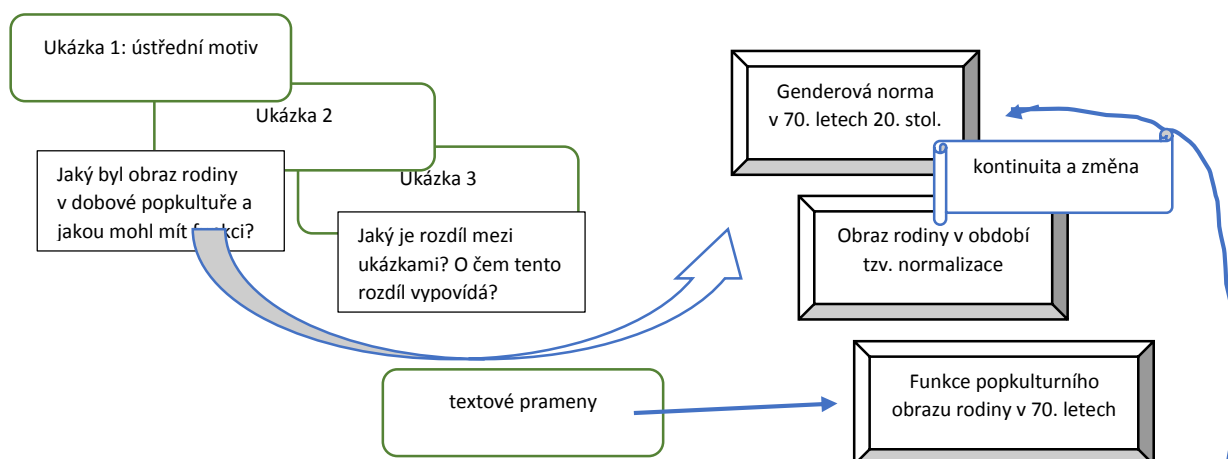
Ukázka Morální dilema zachycuje nechtěné setkání manželů Vítkových s místním disidentem Holubem, k němuž náhodně dojde v samoobsluze. Paní Vítková (Libuše Šafránková) poruší

nepsaná pravidla hry a starého přítele osloví. Disident pozve manžele na večerní grilování a ti souhlasí. Manželé Vítkovi řeší dilema. Mají jít na návštěvu k člověku, který je politicky nežádoucí? Na jedné straně obyčejná lidská slušnost, na straně druhé politická konformita a snaha nedělat si problémy. Jedno ze základních dilemat normalizační epochy. Nakonec zvítězí obyčejná lidská slušnost, Vítkovi přijdou na návštěvu. Zábava je v úplném proudu, když zahlédnou dozorující policisty. Pokusí se uprchnout dírou v plotě, ale jsou odhaleni. Následující ráno je inženýr Vítek znovu povolán k řediteli Šperkovi. Ten jej s odvoláním na jeho politické selhání zbaví vedoucí pozice. Porušení pravidel přineslo negativní důsledky.

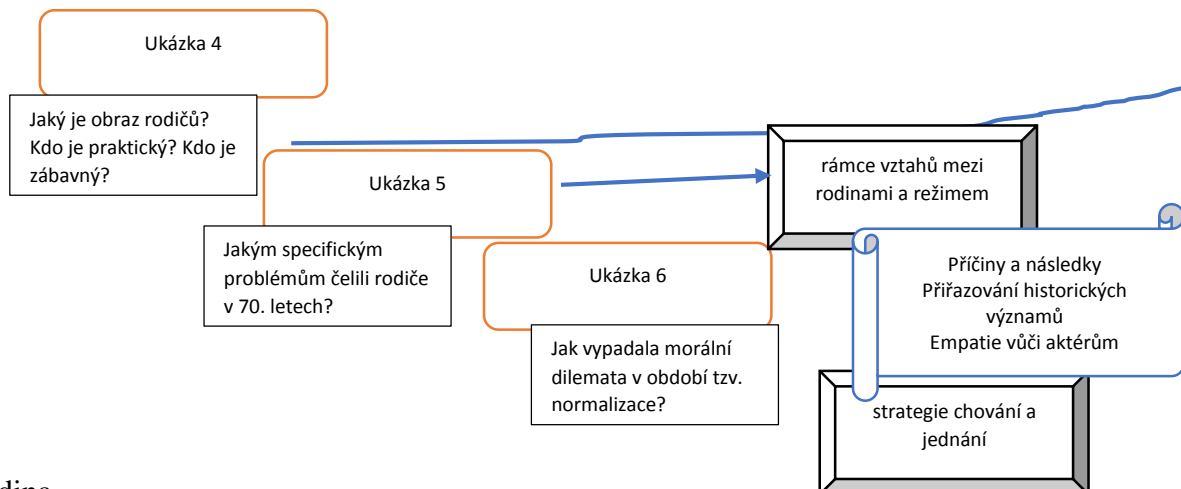
Také tyto dvě ukázky analyzují žáci s ohledem na zásady mediální a čtenářské gramotnosti: identifikují aktéry, vztahy, reprodukuji obsahy. Nezbytnou podmínkou efektivní analýzy je „hustý popis“ celé situace. Žáci musí popsat každý detail. Pozornost se nyní soustředí vně rodin: Co zásadním způsobem ovlivňovalo chování rodičů? Jaké byly jejich zájmy? Žáci se pokouší porozumět konkrétní historické situaci. Usilujeme přitom o pochopení. Nahrává nám relativně snadná „konzumovatelnost“ scén. Srozumitelné obrazy naplněné symbolickým, didakticky schematizovaným jednáním, strukturované přísně lineárně dávají možnost odhalit příčiny a následky. Na konci druhé hodiny je reálný předpoklad, že žáci proniknou do dobového kontextu. Vracíme se proto zpět, k úvodnímu obrazu rodiny malého Vaška (situace 2). Využíváme znalostí dosažených dílčími analýzami a ptáme se na klíčovou otázku: Jaká byla funkce tohoto obrazu? V této situaci už můžeme počítat s tím, že míra porozumění bude daleko větší než v minulé hodině. Dost možná se žáci dostanou na úroveň středního historického myšlení. Držíme se tohoto tématu a průběžně se k němu vracíme. Tento typ závěrů bude málo strukturovaný a nepříliš komplexní. Ovšem to není na závadu. Správnými odpověďmi si ostatně nejsme jisti ani my. Spirálu nemusíme uzavírat. Můžeme se dostávat hlouběji a hlouběji pod povrch obrazu, kam až nám to imaginace našich žáků (a naše vlastní) dovolí. Můžeme klást otázky, v jakém vztahu jsou současné obrazy normalizace a tehdejší obrazy, které se dnes reprodukují. Zda a jak se liší recepcie normalizačních obrazů v sedmdesátých letech, v letech devadesátých a v současnosti. Co vlastně tyto obrazy dnes ukazují? O čem vypovídá Vaškův příběh dnes?

## Schéma 1: Rodina v osidlech normalizace

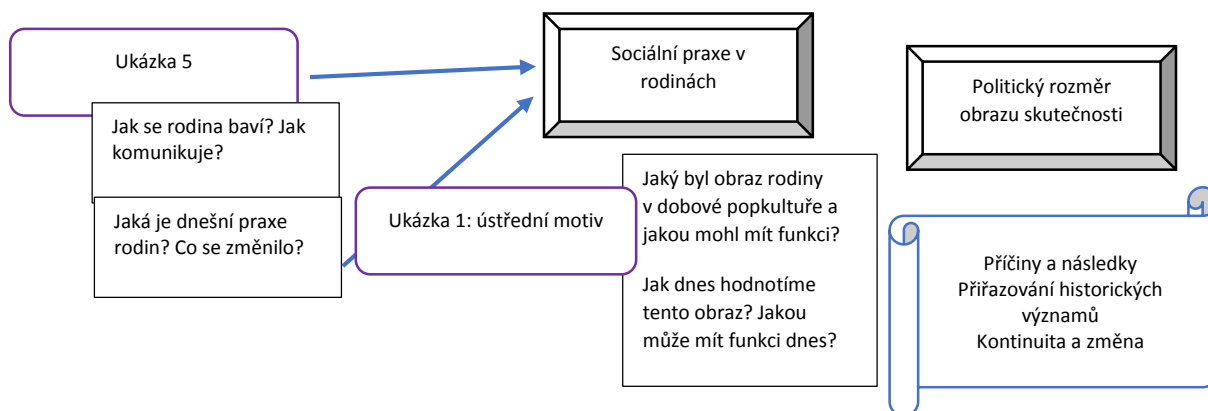
### 1. hodina



### 2. hodina



### 3. hodina



### Legenda:



Syntéza: kontinuita, diskontinuita, historický význam

V poslední části lekce se zaměříme opět na dobový obraz ( fáze 5). Analyzujeme sociální praxi rodin, ve které můžeme zohlednit všechny předchozí závěry: rodinné sledování televize. Tato rozšířená a dobově specifická sociální praxe vybízí k celé řadě otázek. Ukázka Rodina u televize ze snímku *Kdo hledá zlaté dno* nás uvádí do rodiny pražského řezníka (František Řehák). Láďa (Jan Hrušínský) se právě vrátil z vojny a tráví první večer v civilu s rodinou své nastávající. Celá rodina se sešla u televize a při sledování zábavné estrády si povídá. Právě v této scéně kritizuje film plytkou a sebestřednou povahu rozhovorů, které probíhají vedle televizního přijímače, či spíše přímo s ním. Ilustruje konzumní způsob trávení volného času, který se právě v době „normalizace“ prosazoval a prohluboval odklon lidí od politického života. Tato orientace na osobní život, rodinu a televizní zábavu byla podle řady historiků jedním z důsledků ztráty důvěry ve veřejný prostor po krachu pražského jara.<sup>239</sup>

Filmová scéna spojuje rodinné zázemí s vyprázdněnou komunikací. Kritika životního stylu je sice ideologicky zaměřená, ale my ji dnes můžeme číst „proti srsti“ jako dokumentární obraz dobové praxe, který zajímavě kontrastuje s idealizovanými obrazy rodinné pohody v populárních snímcích typu *Jak vytrhnout velrybě stoličku* (1977, r. Marie Poledňáková). Vyprázdněnost komunikace ukazuje především scéna s magnetofonem. Dcera (Jana Giergielová) nahrála otcovu anekdotu a pak ji jako vtip pustí znovu ze záznamu. Matce (Blažena Holíšová) ani otci není divné, že zaznívá jeho anekdota podruhé, automaticky a bezmyšlenkovitě ji komentují znovu. Nikdo nepostřehne, že hlas byl reprodukován. Ústředním bodem rodinné pospolitosti je televizor, který jako by byl plnohodnotným členem rodiny. Herci zde přehrávají situaci, již většina diváků důvěrně zná. Nabízí se i otázky po životnosti tohoto modelu – tedy srovnání současného trávení volného času a televizní kultury se situací v 70. letech.

Od popisu přecházíme velmi rychle k analýze. Zajímá nás především možný symbolický význam scény a možnosti jejího dobového čtení. Do jaké míry byla televize nástrojem politické moci (držela lidi u obrazovek, aby nedemonstrovali) a do jaké míry režim naopak podrývala (důraz na

---

<sup>239</sup> Např. BREN, Pauline: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968*, Academia, Praha 2013.

pouhou zábavu, odstup od politické ideologie, odstup od politických rituálů)? V čem se dobové sledování televize liší od dnešní praxe? Jak se televizní zábava proměnila?

I přes pečlivé plánování je třeba počítat s nutností improvizace. Především interpretace filmové ukázky může přinést nečekané podněty a vlákna, která nás mohou vzdálit od zamýšleného cíle. Poznávací prostor, který modelujeme, je otevřený. Nikdy nelze přesně odhadnout, jaké reakce na straně žáků vyvolá. Tento „chaos“ je didakticky produktivní, ukazuje žákům, že obsah historie není pevně dán předem, ale že je výsledkem komunikace.

Mohou nám v tom pomoci navazující prameny. V případě výše rozebrané ukázky lze k obdobně podvratnému čtení využít vzpomínek ze sborníku *Obyčejní lidé*<sup>240</sup> nebo soubor dobových karikatur Vladimíra Jiráka, které odráží existenciální situaci člověka uprostřed normalizace.<sup>241</sup> Žáci by měli mít už poměrně rozšířené chápání dobové společenského kontextu.

Závěr lekce můžeme věnovat syntéze. Výstupem bude práce studentů buď samostatná, nebo ve skupinách. Žáci už mají dostatek informací, aby mohli formulovat vlastní postoje. Škála úloh může být široká: sestavte deník mladého rodiče na začátku 70. let, vytvořte scénku zachycující možné rozpory v rodině na začátku 70. let, vytvořte fiktivní dopisy mezi otcem a synem atp. Vzájemné vztahy mezi výukovými objekty, učebními úlohy, cílovými koncepty a procesy historického myšlení navrhuje schéma 1. Na lekci lze navázat tematizací vlastní rodinné paměti žáků. Žáci už mají dostatek porozumění specifické situaci, aby se mohli ptát svých prarodičů.

### 3.3.5 Závěr

Celý text se zabývá obrazem rodiny, ovšem analýza jejích obrazů toto téma přesahuje. Rodina pro mě představovala srozumitelnou strukturu, v jejímž rámci jsem mohl ilustrovat metody vedoucí k porozumění širším a abstraktnějším tématům, jako je například strategie normalizačního režimu, teorie a praxe dobových genderových norem, vzpomínková kultura. Všechna témata zároveň umožňovala propojení minulosti se současností.

---

<sup>240</sup> VANĚK, Miloslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a intelligence*, Academie, Praha 2009.

<sup>241</sup> JIRÁNEK, Vladimír: *Jak je tomu u lidí*, Práce, Praha 1983.

Základním nástrojem pro seznámení s kontextem je pro nás v tomto případě široká paleta primárních zdrojů – školních historických pramenů. Za nejdůležitější zdroj považuji mediální reprezentace: dobové hrané filmy, dobové televizní dokumenty, současné hrané filmy, karikatury, osobní svědectví, které konfrontujeme se syntetickými výklady historiků (např. s učebnicemi). Užití audiovizuálních materiálů má ještě jeden aspekt – představuje způsob kritického nakládání s mediální pamětí. Zvolené ukázky zosobňují figury mediální paměti sdílené především mladou generací. Jejich využití jako školního historického pramene tak zároveň přispívá ke kritickému přístupu k těmto figurám.

Pracovním postupem pro rozšiřování porozumění je pro mě analýza těchto pramenů a jejich promyšlená konfrontace a interpretace. Prameny můžeme vnímat jako kostky lega, které do sebe postupně zapadají a vytváří stále složitější a komplexnější obraz doby. Historická analýza má svůj směr, jednotlivé prameny na sebe navazují a každý další rozšiřuje kontext historické události. Žáci tak pronikají pod povrch události. Analýza má spirálovitý pohyb – stále se koncentrujeme na jedno téma, ovšem představujeme jej z různých úhlů pohledu. Dosahujeme tak potřebné multiperspektivity a multitemporality.

Snažil jsem se také ukázat na společenské a politické souvislosti školní výuky, zvláště u citlivých otázek nedávné minulosti, a na možnosti, jak se s těmito vlivy, které vstupují do školní výuky, efektivně vyrovnávat. Funkční strategií je inkorporovat aktuální společenský kontext do uvažování o metodických postupech a mnohostranně analyzovat nejen historické události, ale i jejich aktuální interpretaci, a to jak v diskursu odborném, tak i „populárním“.

### 3.4 Intelektuálové a disent v didaktické perspektivě

#### 3.4.1 Úvod

Téma obrazu intelektuála ve výuce je mnohem více než jen jedním z mnoha témat soudobých dějin, už jen pro svou souvislost s „intelektuální formací“, kterou považují za významného aktéra na poli politiky paměti a politiky identity. Reflexe této skupiny je tedy příležitostí dostat se skrze analýzu relativně omezeného motivu k širokému spektru témat. Škola by neměla být pouze prostorem technokratického výcviku k dovednostem, ale zároveň prostorem výchovy k určitým hodnotám, jejichž nositeli byli historicky (většinou) intelektuálové. Historické proměny obrazu intelektuála jsou zároveň příležitostí k diskusi o hodnotách intelektuálů a jejich smysluplnosti. Právě otázka hodnot nabízí produktivní napětí mezi „orientací na polis“ a „orientací na rodinu“, což v hrubé zkratce vyjadřuje rozdíl mezi světem disentu a světem „obyčejných lidí“. Podobně jako v předchozí kapitole musím zároveň zdůraznit souvislost mezi disentem a „obyčejnými lidmi“.

Ovšem vztah školy a „intelektuální formace“ není tak jednoznačný a samozřejmý, jak by se z předchozích řádků mohlo jevit (viz kapitola 3.2 Co se závěry o mediální paměti ve škole?). Zde se právě ocitáme ve „švu“ mezi oborovou didaktikou, obecnými pedagogickými zásadami (či spíše filozofií výchovy) a praktickými metodikami. Bez důkladné reflexe ze strany obecnějších disciplín hrozí „kluzký svah“ nereflektovaného „metodikaření“, v němž vzdělávací cíle, pokud jsou vůbec definovány, vychází spíše z osobností svých tvůrců a jejich hodnotového zakotvení. Tato stránka je při konstrukci metodik jistě neopominutelná, nicméně se až příliš často stává stránkou jedinou.

Téma obrazu intelektuála překračuje rámec „pouhého“ historického tazání. Kdo je to intelektuál, jaká je jeho funkce ve společnosti, jaké hodnoty zastává, jak se my vztahujeme k těmto hodnotám? Konkrétní historická látka je tak provázána s obecnými vzdělávacími a výchovnými cíli. Zdaleka přitom nejde jen o prostou polaritu bezhodnotový svět masy x ideály vyznávající intelektuálové, otázka je totiž daleko složitější. Intelektuál ve vztahu k „mlčící většině“ vyznává sice určité typy hodnot, jiné ovšem zanedbává. Hodnoty intelektuálů lze hodnotit prizmatem sociologickým –

nabízí se především Možného esej o rodinných důvodech sametové revoluce, ale i filozofickým – inspirovat se můžeme úvahami Petra Rezka.<sup>242</sup>

V této kapitole jsem využil přístupů konceptové analýzy tvořivých úloh, která je sice primárně orientována k potřebám učitelské praxe, především jako nástroj pro efektivní hospitaci, ale obsahuje vyčerpávající charakteristiku tvořivých učebních úloh, které odpovídají současnému konstruktivistickému pedagogickému diskursu.<sup>243</sup> V současné době je tento model tvořivě rozveden pro potřeby videohospitací týmem badatelů soustředěných kolem iniciativy Didactica viva.<sup>244</sup>

### 3.4.2 Disent a „obyčejní lidé“: historiografická teorie

V předcházející kapitole jsem se dotkl rodiny jako jednoho z možných klíčů k pochopení české společnosti sedmdesátých a osmdesátých let. Fenomén rodiny byl ovšem v tomto případě ukazován „zevnitř“, zajímal nás především vnitřní svět rodin, vztahy mezi jejími členy, způsoby jejich zobrazování, případně ve vztahu k režimu. Naznačil jsem nicméně i další plochu případné kontroverze ve vztahu k disentu. V této lekci tento motiv rozvinu.

Navzdory tomu, že toto téma je v mnoha ohledech klíčové pro celé sledované období, neexistuje příliš historických studií, které by se mu věnovaly.<sup>245</sup> Historik Tomáš Vilímek zdůrazňuje otevřenost „obyčejných lidí“, kteří se pohybovali v blízkosti disidentů, většinou jim pomáhali a drželi jim palce, ale zároveň konstatuje omezenost a nereprezentativnost těchto případů. Veřejnost čerpala své informace o disentu především z vysílání zahraničního rozhlasu, ale i z oficiální propagandy, a tomu odpovídala i reflexe, která kolísala mezi předsudečným vnímáním disentu a sympatiemi k němu. Milan Otáhal, který se věnuje recepci dělnického prostředí, zase míní, že

---

<sup>242</sup> MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno. Některé rodinné důvody sametové revoluce*, SLON, Praha 2009; REZEK, Petr: *Filozofie a politika kýče*, Jan Placák-Ztichlá klika, Praha 2007.

<sup>243</sup> SLAVÍK, Jan – DYTRTOVÁ, Kateřina – FULKOVÁ, Marie: *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*, Pedagogika, 60/2010, č. 3/4, s. 223–241.

<sup>244</sup> Didactica viva. Iniciativa za oživení didaktiky, <http://www.ped.muni.cz/didacticaviva/>.

<sup>245</sup> NOSKOVÁ, Jana: „Každý se musel nějak společensky uplatňovat.“ Veřejná angažovanost dělníků a příslušníků inteligence v Československu v období tzv. normalizace, in: VANĚK, Miroslav: *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Academia, Praha 2009, s. 212–250; OTÁHAL, Milan: Ze života dělníků za tzv. normalizace, tamtéž, s. 111–175; VILÍMEK, Tomáš: K otázce vztahu a vzájemné reflexi opozice a společnosti v Československu po roce 1968, in: *Opozice a společnost po roce 1968*. ÚSD AV ČR, Praha 2009, s. 176–220.



dělníci byli v pohledu na disent skeptičtí, ale oficiální propagandě příliš nevěřili, zčásti disent obdivovali, ale nenechali se jím ovlivnit. Jiní historici (např. M. Vaněk, J. Nosková, M. Pullmann) zdůrazňují přirozenou apolitičnost jakýchkoli „obyčejných lidí“, tedy i veřejnosti na Západě, kteří se o politiku nezajímají a žijí si své soukromé životy nezávisle na režimu.<sup>246</sup> Nemalou úlohu hrál jak poněkud odtažitý filozofický a programově nepolitický jazyk disentu, tak úspěšná snaha o společenskou izolaci disidentů za přispění šikany ze strany tajné policie a zaměstnavatelů. Vztah většiny veřejnosti k disentu však není dodnes příliš popsán, dosud chybí práce reflektující názory veřejnosti na disent efektivně zhodnocující výsledky orální historie. Zajímavou perspektivu nabízí Jonathan Bolton ve své práci věnované prostředí disentu. Zdůrazňuje perspektivu „obyčejných lidí“ jako jeden z klíčových způsobů vymezování se disentu nejen v aktuální historické situaci sedmdesátých a osmdesátých let, ale i dnes, v rámci vzpomínání nebo i vědecké tematizace obou skupin. Klade přitom provokativní otázku, zda není disent v současných historiografických přístupech k „obyčejným lidem“ vlastně zbytečný, nezajímavý, rušící.<sup>247</sup>

Na tomto místě se mi zdá vhodná poznámka vysvětlující vágní vymezování neelitních vrstev obyvatelstva, které nelze zařadit ani mezi exponenty režimu, ani mezi disent. Používám pro tuto skupinu pojem „obyčejní lidé“<sup>248</sup> či „mlčící většina“, důsledně v uvozovkách, abych zdůraznil prozatímní a neurčitý charakter těchto pojmů. Žádné určitější a strukturovanější vymezení není dosud k dispozici. Touto skupinou se zabýval především Miroslav Vaněk a jeho tým. Nijak ji ovšem vnitřně nestrukturuje a jen vágně sociálně vymezuje („dělnictvo a pracující inteligence“). Politické postoje širokých vrstev obyvatelstva reflektoval ve své knize Milan Otáhal.<sup>249</sup> Ani on ovšem tuto skupinu nijak nekonkretizuje a mluví o „obyvatelstvu“. Podobně nekonkrétní je i historička sociálních dějin Lenka Kalinová, která mluví ve sledovaném období o „občanech“ nebo „lidech“, aniž by je blíže charakterizovala.<sup>250</sup> Nediferencovaný přístup k „mlčící většině“ se může

---

<sup>246</sup> VANĚK, Miloslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Academie, Praha 2009, s. 7–15; PULLMANN, Michal: *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*, Scriptorium, Praha 2011.

<sup>247</sup> BOLTON, Jonathan: *Světy disentu. Charta 77, Plastic People of the Universe a česká kultura za komunismu*, Academia, Praha 2015, s. 56–62.

<sup>248</sup> Za zmínku stojí, že pojem „obyčejní lidé“ („ordinary people“) užívají i australsí vědci snažící se postihnout názory australské veřejnosti na minulost. Ve svém zdůvodnění píší, že nad tímto termínem také cítí rozpaky, nicméně hlavní důvod proč jej užívají, je že se tak označilo poměrně velké množství respondentů jejich průzkumu: CLARK, Anna: *Inheriting the past: Exploring historical consciousness across generations*, c. d.

<sup>249</sup> OTÁHAL, Milan: *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1989*, ÚSD, Praha 2011.

<sup>250</sup> KALINOVÁ, Lenka: *Konec nadějí a nová očekávání. K dějinám české společnosti 1969–1993*, Academia, Praha 2012.

jevit jako dědictví disentu, především Šimečkova konceptu „společenské smlouvy“ a Havlova „života v pravdě“. Popis „obyčejných lidí“ tak může být vnímán v negativních souvislostech, které zdůrazňují „nemorální“ přizpůsobení, extrémně vyjádřené jako „život ve lži“.

### 3.4.3 Didaktika 1: Disent a „obyčejní lidé“ – úvod

Cíle první ilustrativní lekce formulujeme tentokrát především ve vztahu ke „kritickému přístupu k paměti“. Žáci rekonstruují hodnoty a jednání disidentů a srovnávají je s hodnotami a jednáním „obyčejných lidí“. Snaží se proniknout do dobového historického kontextu, pochopit tyto hodnoty a vzorce chování v tomto kontextu a formulovat posléze vlastní postoj. Důraz klademe na autonomii tohoto postoje při vědomí limitů žáků (věk, nedostatek životních zkušeností, orientace na rodinu).

Chceme-li produktivně tematizovat ve školním prostředí dissent, měli bychom tak opět učinit skrze rodinnou perspektivu, která je žákům (na rozdíl od abstraktních tezí spojených se světem intelektuálního disentu) známá. Tématu jsme se už dotkli v předchozí kapitole, ovšem zde bude tvořit jádro lekce. Vztah disentu a „obyčejných lidí“ je vhodné uvést vymezením disentu a jeho hodnot. Po krátké historické exkurzi mapující formování disentu (konsolidace moci, čistky, likvidace opozice a její nové formování v souvislosti s kriminalizací undergroundu) je vhodné zaměřit se na definici jeho cílů. K tomu poslouží například rozbor Prohlášení Charty 77 z ledna 1977, které obsahuje popis aktuálních problémů i způsobů, jak je chce společenství Charty řešit. Prohlášení obsahuje apel na občanskou angažovanost a poukazuje na (spolu)zodpovědnost každého občana.

Tento prvek občanské angažovanosti odlišoval dissent od „mlčící většiny“ („obyčejných lidí“). Text lze ovšem reprodukovat i v rámci úvodního výkladu. Rizika činnosti disidentů můžeme demonstrovat na ukázce *Zatčení* z filmu *Zemský ráj to napohled*. V ní se demonstruje ochota disidentů riskovat za své zásadové postoje vězení, i když politické akce nemají v dané situaci příliš nadějí na úspěch. První blok tohoto námětu můžeme uzavřít analýzou dopisu Václava Havla manželce Olze, ve kterém vysvětluje důvody svého zatčení v roce 1979.<sup>251</sup> Ty jsou dány především jeho ochotou obětovat za své ideály i svobodu. Text je potvrzením závěrů první filmové ukázky.

---

<sup>251</sup> HAVEL, Václav: *Dopisy Olze*, Atlantis, Brno 1992, s. 30.

Poté, co jsme charakterizovali étos disentu, můžeme se zaměřit na to, jak byl dissent vnímán ze strany „obyčejných lidí“. Úvodem této části námětu může být ukázka *Okresní disident* ze snímku *Báječná léta pod psa*, se kterou jsme pracovali už v minulé lekci. V ní se obnažují rozdíly v přístupu k veřejnému projevu mezi disentem a „obyčejnými lidmi“. Dělicím principem nejsou hodnoty a ideály (ty „obyčejní lidé“ – jako v tomto případě – většinou sdílejí s disentem), ale odvaha je veřejně proklamovat, a do určité míry i představy o efektivitě takového jednání. Na tuto ukázku může případně navázat analýza textu Iva Možného, který se tohoto vztahu dotýká a poukazuje na odlišné dispozice k odvážnému jednání („nemůžeme být všichni disidenty“) a zároveň na specifický status disidentů jako „elitu svého druhu“, který disidenty (alespoň ty pražské) z okruhu „obyčejných lidí“ vyděloval. Ukázky přibližuje tabulka 12.

Tabulka 12: Postoje intelektuálů a „obyčejných lidí“

	<b>Obraz 1: Zemský ráj to napohled (2009): 2:44 min.</b>	<b>Obraz 2: Báječná léta pod psa (1997): 2:00 min.</b>
Co se v ukázce děje?	Dramatik Jan Pavel (Ondřej Vetchý) a herec Petr Hána (Jiří Dvořák) diskutují u Pavla v bytě o podpisu petice protestující proti normalizační politice. V tom okamžiku přicházejí příslušníci VB a Pavla zatknou.	Manželé Vítkovi (Ondřej Vetchý a Libuše Šafránková) potkávají v samoobsluze svého dávného známého, nyní disidenta Holuba (Viktor Preiss). Obávají se s ním stýkat, protože by to mohlo poškodit jejich kariéry.
Kdo jsou aktéři ukázky?	Intelektuálové a služebníci režimu (policisté)	Intelektuál a „obyčejní lidé“
Co se v ukázce řeší, co je jejím tématem?	Oddanost politickým (etickým) ideálům navzdory politické represi	Dilema mezi slušností, která přináší rizika, a nemorálním oportunismem
Didaktické příležitosti	Ilustrace hodnot v adekvátním historickém kontextu, přesto srozumitelně a pochopitelně	Analýza historické situace v sociálně srozumitelném kontextu.
Didaktická rizika	Schematizace postavy disidenta-intelektuála (herecké projevy, simplifikace a schematický projev jednajících postav)	Schematizace alternativ jednání – zúžení jednání do binárních opozic, pominutí
Učební úlohy. Žáci mají zadané otázky orientující jejich reflexi ukázek	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zamyslete se nad povahou politické činnosti Pavla a Hány. Co vlastně dělali?</li> <li>- Pokusili byste se odhadnout, koho z reálných postav disentu může postava Janka Pavla (Ondřej Vetchý) připomínat?</li> <li>- Scéna je situována do počátku 70. let. Jaké bylo v té době postavení politické opozice?</li> <li>- Pokuste se zamyslet nad jednáním disidenta Pavla. Je</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zamyslete se nad označením „okresní disident“. Co to vypovídá o postavení takového člověka v rámci regionu a komunity?</li> <li>- Co je důvodem obav manželů v ukázce? Proč jsou rozpačití ze setkání se starým přítelem?</li> </ul>

	pro něj zatčení překvapením? Jakým způsobem reaguje? Jak byste charakterizovali pohnutky jeho chování a jednání?	
Metodický postup 1	Hromadný brainstorming Krátká (3–5 minut) reflexe ukázky. Zadané otázky mají povahu „kotvy“ či „ukazatele“. Jejich smyslem je orientovat pozornost, netrváme proto na podrobném a detailním zodpovězení všech otázek. Pracujeme formou hromadné výuky. Je na zvážení učitele, zda rozdělí žáky do skupin, či pracuje frontálně. V tomto režimu je důležitá dynamika interpretace, koncept vztahu intelektuálů-disidentů a „obyčejných lidí“ krystalizuje postupně a učitel spoléhá na afekt „abstrakčního zdvihu“, který se dostaví po dodání potřebných podnětů, ať už materiálních nebo intelektových.	
Metodický postup 2	Hustý popis Delší analýza všech prvků, která může trvat 15-20 minut. Žáci mají dostatek času na písemné zodpovězení všech ukázek, mohou pracovat v skupinách a své závěry diskutovat.	

Filmové reprezentace a písemné prameny můžeme doplnit ještě dalším žánrem: prací s karikaturami. Karikatura *Velká ryba* vznikla na konci roku 1968 a celkem názorně demonstruje princip požívání malých ryb velkými.<sup>252</sup> I fyzické proporce „lektora“, který tuto pravdu sděluje, a „žáka“, který ji přijímá, vypovídají o změně pravidel konfrontace – namísto souboje zásad a argumentů nastupuje pouze síla. Tato nová pravidla se podle názoru autora kresby stávají dominantním principem sociální praxe. Kresba *Parta 68* pochází sice z protichartistické kampaně z počátku roku 1977, nicméně souzní s myšlenkou Možného textu, který tvrdí, že veřejnost měla vůči disentu výhrady i proto, že se nechtěla znovu angažovat za nový projekt lidí, kteří už jednou ve veřejné politice neuspěli. Předmětem reflexe může být i postoj autora (obě karikatury maloval jeden člověk). Co se v jeho životě změnilo?<sup>253</sup> Závěr námětu může být věnován rozboru vzpomínání na normalizaci od Josefa Jareše ze sbírky centra orální historie ÚSD, který v podstatě reprodukuje názor na disent v intencích normalizační propagandy.<sup>254</sup> Naznačuje tak mimoběžnost světa disentu a světa „obyčejného člověka“. Neznamená to ale jeho bezhodnotovost, pouze hodnoty, ke kterým se vztahuje, leží zcela ve sféře rodiny.<sup>255</sup>

<sup>252</sup> DANIEL, Jiří: Dikobraz XXIV, 1968, č. 47, s. 8.

<sup>253</sup> DANIEL, Jiří: Dikobraz XXXIII, 1977, č. 5, s. 2.

<sup>254</sup> VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé..?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence, Rozhovory II*, Academia, Praha 2010, s. 363–364.

<sup>255</sup> Cvičení je přístupné na portálu dejepis21.cz, viz <http://dejepis21.cz/disent-a-obycejni-lide>, podle stavu ke dni 21. 1. 2016.

Obsáhlý exkurz do konkrétní metodiky měl ilustrovat jeden z problémů tematizace hodnot intelektuálů ve výuce. Pokusil jsem se ilustrovat, jak se na jedné straně vyhnout banalizaci hodnot (univerzální „intelektuální“ hodnoty nejsou pro „obyčejné lidi“, ti žijí jen pro svou rodinu) a na druhé straně neupadnout do pastí moralizace či přílišné abstrakce, která by mohla vést mladé lidi k externalizaci tohoto tématu (tj. k podobným důsledkům jako jeho ignorování). Audiovizuální reprezentace zde mají funkci evokace historické situace. Popkulturní překlad a hollywoodská simplifikace usnadňuje čtení scény a odkazuje na historická specifika situace. Pamětnická vyprávění (Havlovo a Jarešovo) slouží jako validace těchto symbolických konstrukcí. Jednotlivá média se vzájemně podporují a jejich kombinace vytváří didakticky produktivní mix. Jeden typ rizika představuje rozsáhlost lekce – práce s textovými materiály je náročná na čas. Může se tak stát, že v rámci hodiny zbyde jen málo času na společné shrnutí závěrů analýzy.

Zásadní problém však představuje interpretace hodnot a jejich hodnocení. Pokud jej nahlédneme obzvláště vyhroceně, jde o modelový střet obou formací – na jedné straně „formace intelektuální“ (Jan Pavel, Petr Hána), na straně druhé „formace tranzice“ (Vítkovi). Pokud z tohoto konfliktu nevystoupíme a nepředstavíme ho distančně, lze předpokládat (a testování to potvrdilo), že žáci budou preferovat rodinnou perspektivu. Výpovědi juniorských uživatelů ČSFD to ostatně naznačují. Zde je třeba učinit „úrok stranou“, představit konflikt nikoli jako osudovou osobní volbu (v tom případě je volba žáků nasnadě), ale jako intelektuální úlohu. Vedeme žáky k tomu, aby analyzovali obě strategie racionálně, z odstupu. Právě na tomto momentu bych rád demonstroval složitost pojmu „empatie vůči historickým aktérům“. Linda Levstiková razí spíše pojem angažovanost či zájem o jednání lidí v minulosti bez nutnosti „ztotožňovat se“ s jejich perspektivou. Výchozím principem je zvědavost, snaha pochopit spíše kognitivní dimenze vztahování se k minulosti než afektivní.<sup>256</sup> Tento odstup je zároveň vystoupením z konfliktu, nevolíme mezi formacemi, nevybíráme „správnou“ možnost, přistupujeme k oběma kriticky, racionálně. To je podstatou „kritického přístupu k paměti“.

V rámci cvičení jsem navrhl také práci s karikaturou, je tedy namístě, abych se i u ní zmínil o příležitostech a rizicích. Karikaturou jako specifickým didaktickým médiem se v českém a

---

<sup>256</sup> LEVSTIK, Linda S. – BARTON, Keith C.: *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*, Routledge, New York and London 2011, 193–194.

slovenském prostředí zabýval především Viliam Kratochvíl.<sup>257</sup> V návaznosti na koncepty německého didaktika Ulricha Schnakenberga zdůrazňuje význam „zhuštění“ informací ve formě symbolických zkratek a odlišnosti významů, které se váží na perspektivy producenta karikatury, karikovaného objektu a konzumenta karikatury. Jedním z důležitých rozměrů práce s karikaturou je nejen odhalení autorské intence, ale i interpretace možné recepce v různých kontextech. Jinými slovy, co mohla karikatura znamenat v daném roce, jak mohla být čtena v závislosti na různých (nejen) politické identitě a jak se podoba tohoto čtení mohla případně proměňovat v závislosti na době.

Interpretace karikatury je mimořádně náročná operace, která mírou intelektové náročnosti přesahuje interpretaci filmové nebo televizní ukázky. Zatímco (didakticky produktivní) audiovizuální reprezentace minulosti v sobě zpravidla obsahuje nějaký srozumitelný kód navázaný na stávající sociální skutečnost, který umožňuje a usnadňuje symbolické čtení scény, u karikatury je tento kód obtížně identifikovatelný. Od popisu scény k určení významu jednotlivých prvků je delší cesta, navzdory tomu (nebo možná právě proto), že se jedná o statický obraz, nikoli o sekvenci obrazů. Filmová scéna je „čitelnější“ a srozumitelnější i proto, že jednotlivé prvky reagují navzájem mezi sebou a tím „dávají šanci“ divákovi postřehnout vztahy mezi nimi v nových konfiguracích. Pokud se mu to nepodaří z první konfigurace, má zpravidla ještě jednu možnost, či dokonce několik dalších. Statičnost ikonografie tuto možnost nedává. Karikatura navíc obsahuje více symbolických abstraktních prvků vzdálených sociální praxi mladého člověka. Historická karikatura je tak pro interpretaci náročnější než filmová ukázka.

Rizika využití tohoto média jsou ovšem více než vyvážena jeho přínosy. Abstrakce karikatury usnadňuje „abstrakční zdvihy“ do vyšších kognitivních dimenzí žákova myšlení.<sup>258</sup>

---

<sup>257</sup> KRATOCHVÍL, Viliam: *Karikatura a fotografie jako školský historický obrazový pramen*, Moderní dějiny, přístupné na <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/karikatura-a-fotografie-jako-skolsky-historicky-obrazovy-pramen/>, podle stavu ke dni 21. 6. 2016.

<sup>258</sup> Jako „abstrakční zdvih označuje Milan Hejný postup od konkrétního problému k obecnějšímu pojmu do vyšší kognitivní dimenze poznávání. Viz HEJNÝ, Milan – KUŘINA, František: *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*, Portál, Praha 2001, s. 113–115.

### 3.4.4 Didaktika 2: Obrazy intelektuála v různém společenském kontextu

Způsobů, jak tematizovat hodnoty intelektuálů, je samozřejmě více. Vedle vztahu intelektuálních elit a „obyčejných lidí“ se můžeme zaměřit i na jejich obrazy a podivuhodné kontinuity v kritickém zobrazování této sociální skupiny v předlistopadové i polistopadové produkci. Ve druhé ilustrativní metodice jsem vycházel z postupů, které rozvíjí Tomáše Janík a jeho tým na PedF MUNI, který se snaží o konkretizaci obecných didaktických principů pro jednotlivé vzdělávací obory (bohužel dějepis mezi nimi chybí).<sup>259</sup> Jako příklad, na kterém demonstuji hlubší souvislosti organizace výuky, jsem zvolil proměny obrazu intelektuála v mediálních reprezentacích ze sedmdesátých let 20. století a ze současnosti. Příklad je zvolen pro žáky střední školy. Pokusím se na tomto tématu konkretizovat ontodidaktické (přesahy ke kurikulu, ale především ke kulturním kontextům, včetně paměťových praktik) i psychodidaktické (žákovské prekoncepty, které budou nutně definovány spíše obecně na základě mé učitelské i lektorské praxe) roviny reflexe tvořivých úloh. Jedním z principů tvořivé úlohy je její otevřenost a jen slabá orientace na kurikulární korektnost (pouze jedna z pěti doporučených charakteristik).

Cílem cvičení je srovnání dvou ukázek. Žáci srovnávají dobový obraz intelektuála v normalizačním seriálu *30 případů majora Zemana* a soudobý obraz disidentského intelektuála ve Špačkových *Poutech*, srovnávají způsoby zobrazování a uvažují o důvodech, které mohly vést k jejich vzniku.<sup>260</sup> Sousedství těchto dvou ukázek názorně demonstuje konstruktivitu každého vyprávění o minulosti. Jejich charakteristiky přináší tabulka 13.

Tabulka 13: Obrazy intelektuála: Analytická tabulka

	<b>obraz 1: normalizační obraz (1979)</b>	<b>obraz 2: současný obraz (2009)</b>
<i>Charakteristika doby</i>	Existence tzv. normalizačního režimu, kontrola společnosti mocí, státní propaganda, zákaz neformálních veřejných aktivit, vynucování	Stabilizace nového režimu, politická a kulturní pluralita, sociální problémy a nejistoty jako součást každodennosti

<sup>259</sup> JANÍK, Tomáš a kol.: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2013.

<sup>260</sup> Obě ukázky jsou dostupné na youtube, klíčové slovo: Obraz intelektuála.

	veřejného souhlasu, atomizace společnosti, sociální jistoty	
<i>Personifikace režimu</i>	Gustáv Husák	Václav Klaus
<i>Charakterizujte formu vlády, která byla u moci, když obraz vznikl</i>	Diktatura (statní socialismus)	Liberální (parlamentní) demokracie
<i>Popište děj:</i>	Policisté (major Zemana a jeho pomocníci) odhalili pašeráky drog. Jeden z pašeráků se prohlašuje za politického vězně. Policista to odmítá.	Intelektuál deklaruje své postoje před západní televizí. Silně se stylizuje do určité pózy, je patrný určitý profesionální výkon.
<i>Identifikujte postavy: charakteristika, sociální zařazení, hodnoty, politické postoje, jaké jsou jejich atributy?</i>	Policisté: major Zeman a poručík Gajdoš: slušně oblečení, kultivovaní  Zločinci: doktor Salaba (Josef Bek) a Alois Švehlík (Kornet): zvláště Kornet je zanedbaný – vousy, v neformálním obleku (svetr, brýle – znak intelektuálů).	Disident-intelektuál (Pavel Veselý v podání Luboše Veselého) vnímá symboliku své role a je schopen se do ní adekvátně stylizovat. Atributem, který identifikuje jeho sociální roli, jsou brýle.
<i>Pokuste se zařadit popisovaný děj do širších souvislostí – do kontextu</i>	Major Zeman se snažil odhalit síť pašeráků drog, ukázalo se, že s pašeráky spolupracují i političtí oponenti režimu.	Disident formuluje klasickou polaritu „My x oni“. Je zřejmé, že ji formuluje jako mnohokrát osvědčenou mediální zkratku, která symbolizuje problém politické nesvobody.
<i>Žánr obrazu: Co lze usuzovat o pravděpodobnosti obrazu</i>	Propagandistický seriál oslavující Bezpečnost a manipulující dějiny.	Hraný film, který vychází z osobního prožitku normalizace – představuje jeden ze způsobů vzpomínání na normalizaci.
<i>Co je podstatou scény, jaké je její vyznění, jaké je sdělení?</i>	Diskreditace disentu - v postavě Korneta – Disent je společenství padouchů zapletených se zločinci (Salaba). Intelektuálové jsou podivné figurky odtržené od života.	Disent byl politicky pronásledovaný, ale v jeho rámci fungovaly stejné mechanismy jako v běžné společnosti (pokrytectví, kariérismus) .
<i>Důvody takto formulovaného obrazu – Jakou roli hraje tento obraz ve společnosti?</i>	Má diskreditovat disent – poukázat na jeho zločinnou povahu. Lidé mají věřit představitelům režimu. Nezávislý intelektuál je pozér a zločinec.	Potvrzení disentu jako legitimní politické iniciativy, ale zároveň problematizace jeho morální integrity. Intelektuální habitus disidenta.
<i>Jaká další témata se v rámci obrazu objevují?</i>	Manipulace obrazu – zneužívání filmových obrazů k propagandě	Vnitřní problémy disentu – rozpornost některých postav, udavačství v rámci disentu
<i>Kde a jak je možné navázat</i>	Výklad:  major Zeman jako propaganda  Diskuse:  Recepce seriálu  manipulace a propaganda	Výklad:  Problém spolupráce s StB  Diskuse:  Role intelektuála ve společnosti  Postoje „většiny“ vůči intelektuálům



Tabulku 14, sumarizující činnosti žáků, jsem opět navrhl bez ohledu na časová schémata, která obvykle tvoří hlavní organizační prvek učitelských příprav. Zde jsou dominantní procesy.

Tabulka 14: Organizace tématu „Obrazy intelektuála“

Fáze	Charakteristika fáze / činnosti / metody	Vzdělávací situace	Charakteristika vzdělávací situace
Fáze 1: úvodní	Výkladový exkurz 1: Vymezení pojmu intelektuál, brainstorming, řízený rozhovor, vytváření mentální mapy	Situace 1: Vytváření konceptu intelektuála	Systemizace prekonceptů, dodávání nových podnětů
Fáze 2: historický úvod	Výkladový exkurz 2: politický vývoj a sociálně-politická stratifikace 1968-1989-2009 Pojmy: normalizace, čistky, represe, normalizátoři, „obyčejní lidé/ mlčící většina“, dissent		
Fáze 3: analýza AV pramenů	Obecná charakteristika: Analýza filmových ukázek Práce s pracovními listy Práce s učebnicí Vytváření mentální mapy		
	Subfáze 3a Analýza ukázky z normalizačního seriálu Samostatná práce s pracovním listem (1) Samostatná práce s učebnicí	Situace 2: obraz intelektuála v normalizační perspektivě	Abstrakční zdvih 1: Přechod od uvažování o historických událostech k uvažování o konceptech historických událostí
	Subfáze 3b: Analýza ukázky ze současného filmu Samostatná práce s pracovním listem (2)	Situace 3a: obraz intelektuála v současné perspektivě – 1. část Iniciační otázky	Konceptualizace sociálního jednání Konceptualizace mediální reprezentace
		Situace 3b: obraz intelektuála v současné perspektivě – 2. část Rozvíjející otázky	Abstrakční zdvih 2: Konceptualizace času Konceptualizace vzpomínkové kultury

První fázi takového cvičení může být vymezení pojmu, například pomocí myšlenkové mapy.<sup>261</sup> Myšlenkovou mapu můžeme poté rozvíjet po celou dobu hodiny. Téma intelektuálů je od

<sup>261</sup> FISHER, Robert: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*, Portál, Praha 2011.

devadesátých let latentně obsaženo ve veřejném mediálním provozu a s určitou urputností se neustále vrací (Václav Klaus, Miloš Zeman). Lze proto předpokládat, že žáci budou mít nějaké představy. Brainstorming žáků doplníme několika vlastními tezemi - především zvýrazníme specifickou společenskou roli intelektuálů spočívající v jejich vymezování se vůči moci.

Dalším krokem by měla být historická expozice tématu, tedy stručný historický úvod, který lze nejnázne realizovat formou krátkého výkladu (alternativně krátkým sylabem, který mají žáci k dispozici) – zdůraznění rozchodu většiny intelektuálů s normalizační mocí a jejich sociální deklasování. Na tomto místě se samozřejmě otevírá otázka, nakolik otevírat kontexty formou výkladových exkurzů a nakolik je nechávat nevyjasněné jako problém k řešení. Otázka četnosti výkladových exkurzů a jejich podrobnosti (hloubky) nemůže být rozhodnuta normativně – je nutné je vždy vztahovat k individuálním podmínkám výuky vycházející z tematického plánu, konkrétních časových dispozic, konkrétní třídy a dalších individualizovaných faktorů výuky. Ovšem tyto exkurzy je třeba (alespoň v kontextu IBL) vnímat jen jako podpůrné aktivity k jádru výuky, jímž je vlastní bádání žáků (v tomto případě).

Jádrovým obsahem výuky je třetí fáze, analýza dvou audiovizuálních reprezentací intelektuála. První ukázka je ze seriálu *30 případů majora Zemana* (1974, r. Jiří Sequens st.), ze závěrečného dílu věnovaného roku 1973 (Růže pro Zemana). Zachycuje rozuzlení případu pašování drog, kterého se okrajově účastní i kunsthistorik Kornet, zakotvený, řečeno dobovým slovníkem, v polokriminálním protistátním centru.<sup>262</sup> Význam scény tkví především ve vyjasnění hodnot jednotlivých aktérů, tedy disidentů spolupracujících s pašeráky drog, kteří ale mlží a uhýbají (Kornet: Prohlašuji se za politického vězně), a čestných a pravdomluvných policistů, nazývajících věci pravými jmény (Zeman: Co má tohle svinstvo společného s politikou?).

Před uvedením klipu je třeba vysvětlit povahu zdroje – tedy že se jedná o propagandistický seriál, který podával historické skutečnosti optikou dobové ideologické normy, a stručně vysvětlit kontury děje. Seriál *30 případů majora Zemana* už nepatří mezi běžné referenční snímky mládeže. Využíváme pracovní list, který zásadní informace shrnuje (návrh listu viz příloha 1 této kapitoly). Jádro analýzy můžeme směřovat k popisu obrazu intelektuála – jak se sám prezentuje a kým „skutečně“ (tedy v rámci prezentovaného fikčního světa) je. První vrstva analýzy tedy směřuje

---

<sup>262</sup> Ukázka je dostupná na portálu youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=-jlg98FcQDs> podle stavu ke dni 30. 12. 2012. Ukázka je přístupná též po zadání klíčového slova na hlavní stránce youtube „obraz intelektuála“.

k sociální identifikaci aktérů. Pozice Korneta není dosud zcela zřetelná, jeho hlavním atributem je především vzhled (svetr, brýle, neupravený zevnějšek). Jádrem scény tkví v konfrontaci Zemana, který odhaluje Korneta jako pašeráka drog, a Korneta samotného, který se snaží zneužít institutu politického vězně. Jedná se vlastně o dosti subtilní motiv.

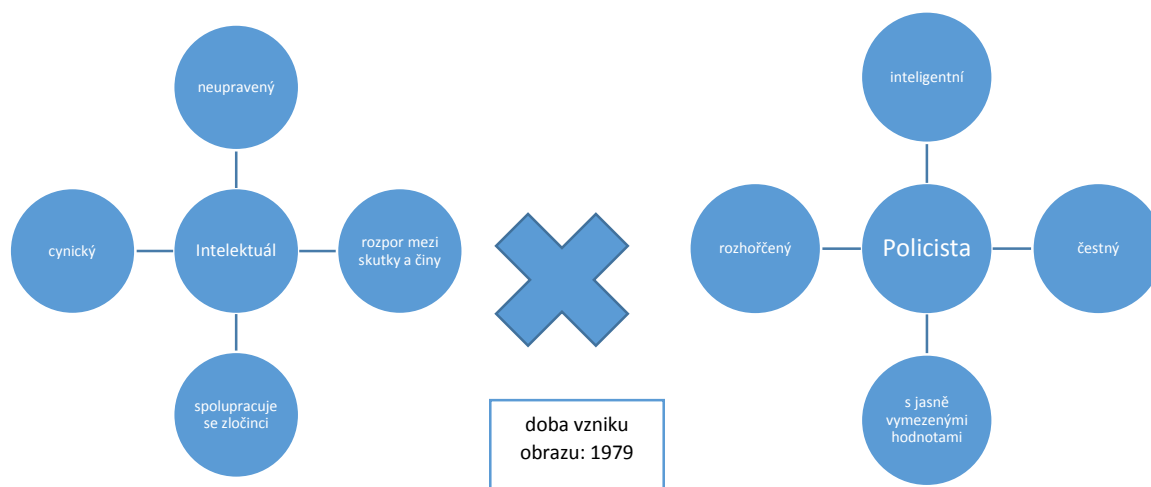
Od této analýzy aktérů pak pokročíme k interpretaci toho, jakou funkci má tento obraz, z jakého důvodu byl takto konstruován. Činností, kterou se tento cíl realizuje, je samostatné vyhledávání informací žáků z různých zdrojů (učebnice, slovníky, internet). Dobová mediální reprezentace je tak vztažena ke konkrétnímu historickému kontextu. Žáci by měli identifikovat persvazivní funkci dobové produkce a při té příležitosti si připomenout i formování opozice v sedmdesátých letech. Teprve zde zařazujeme (či lépe řečeno, žáci svou vlastní aktivitou zařazují) obraz do historického kontextu. Žáci si musí spojit ideologické obsahy v konkrétním obraze s informacemi obsaženými v syntetických textech. Čtení učebnice (případně jiného informačního zdroje, např. wikipedie) přestává být rutinizovanou a rituální činností, ale stává se nástrojem k řešení problému.

Tato činnost je dosti náročná. Žáci ovšem získávají vhled do historické situace, a to hned dvojím způsobem: hlavní úloha je orientována na odhalení ideologické persvaze, ale skrze řešení tohoto problému se musí seznámit s politickými poměry v Československu v sedmdesátých letech. Žáci extrahují jednotlivá fakta a hledají mezi nimi vzájemné souvislosti, kauzality a formulují hypotézy. Z učebnice mohou extrahovat zhruba tento řetězec faktů:

vznik normalizačního režimu – represivní postup režimu vůči jeho oponentům – depolitizace veřejného prostoru – vznik Charty 77 – kampaň proti Chartě 77 – neúčinnost politické činnosti Charty 77

Jde samozřejmě o schematizující obraz vyplývající z času, který je pro analýzu k dispozici (v řádu minut), z dispozic žáků a kvality zdroje (text učebnice). Tento kauzální řetězec musí žáci konfrontovat se závěry analýzy prvního obrazu. Na tomto místě připomínám, že součástí této první analýzy nebyl jen vlastní obraz, ale také informace obsažené v pracovním listě. Žáci si museli spojit dění na obraze s doplňujícím textem, teprve potom dává filmová ukázka smysl. Namísto kauzálního řetězce je lépe výsledky analýzy zaznamenat v mentální mapě.

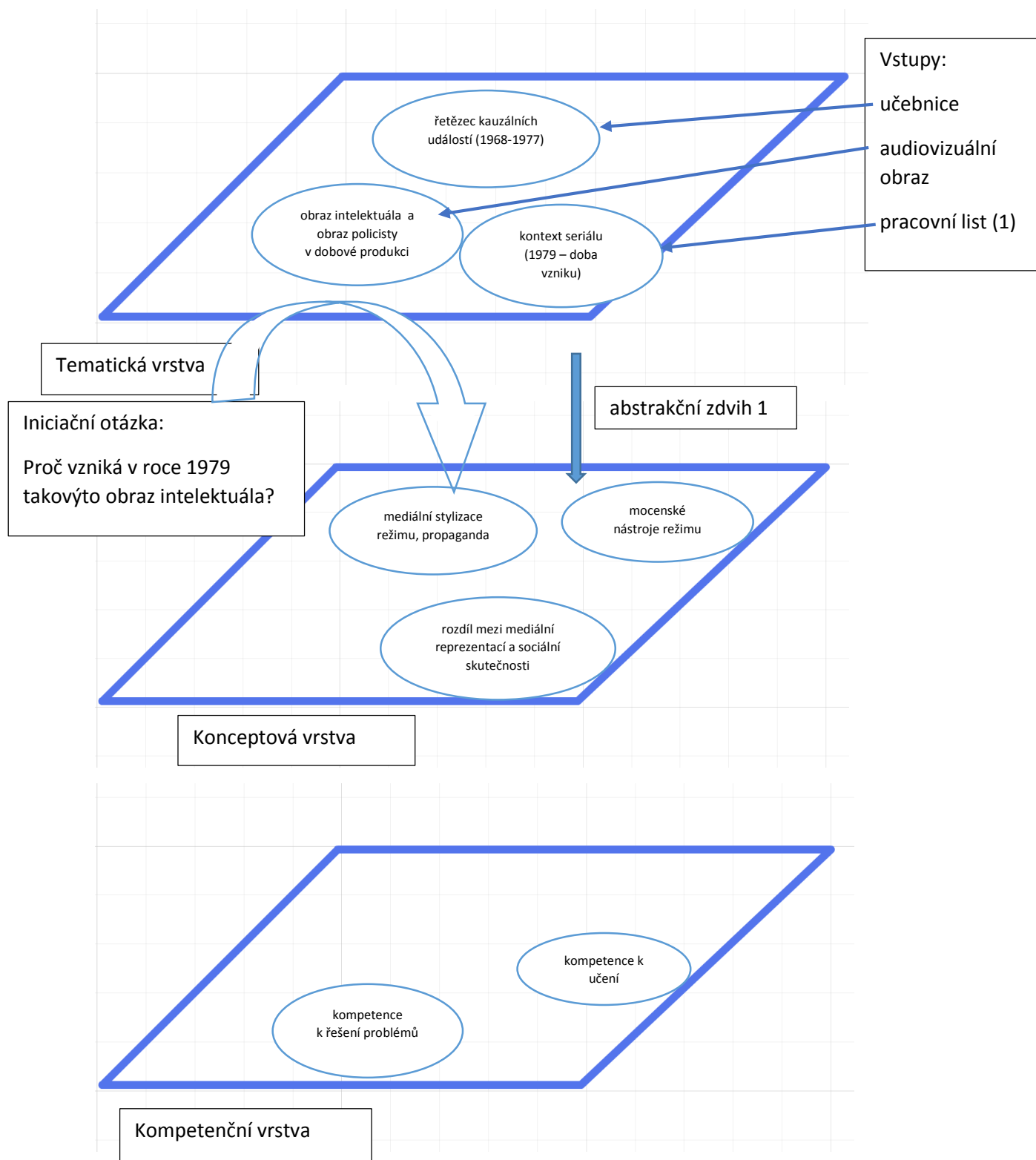
Schéma 2: myšlenková mapa 1: normalizační obraz intelektuála



Aby byli žáci v řešení problému úspěšní, musí provádět stále náročnější myšlenkové operace s rostoucí úrovní abstrakce. Analýza obrazu je relativně snadnou a nenáročnou operací, stejně tak identifikace kauzálního řetězce z učebnice. Problémem je právě spojení těchto prvků. Můstkem, který umožní žákům oba problémy spojit, může být správně položená otázka. Proč v roce 1979 vzniká takovýto obraz intelektuála?

Spojením obou problémů se ovšem dostáváme na vyšší úroveň historického myšlení. Žáci už neuvažují v řádu kauzality jednotlivých událostí, ale v řádu historických konceptů (politické cíle režimu, politická taktika režimu, mocenské nástroje, kterými režim disponoval). Také zde můžeme mluvit o abstrakčním zdvihu.

Schéma 3: Situace 2: Obraz intelektuála v normalizační perspektivě<sup>263</sup>



<sup>263</sup> JANÍK, Tomáš a kol.: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2013, s. 229.

Teprve abstrakční zdvih skrze analýzu prvního obrazu, jeho zasazení do konkrétních historických souvislostí a „povýšení“ historického myšlení žáků na konceptuální rovinu uvažování o strategiích režimu ve vztahu k jeho oponentům, nám umožní zapojit paměťovou perspektivu. Pohybujeme se už na vyšší rovině abstrakce, ovšem potřebujeme ji ukotvit do historických reálií. Přichází čas na další historický exkurz zvyšující informační kapitál žáků. Poslouží nám opět jednoduchá časová osa, jeden slide powerpointu atp. Dosud jsme se pohybovali v rámci minulosti (1968-1977-1979), nyní rozšíříme pole našeho zájmu i na současnost (1968-1977-1979-1989-2009). Zaměříme se totiž na srovnání obrazů intelektuálů v produkci sedmdesátých let a v současnosti.

Na základě těchto podobností nebo rozdílů můžeme definovat kontinuity i diskontinuity současnosti s tzv. normalizací. V takovém případě je možné konfrontovat dobový propagandistický obraz intelektuála (Zeman x Kornet) se současnou reflexí intelektuála v období normalizace. Jedním z takových obrazů, zdůrazňujících distanci intelektuálních disidentů od „obyčejných lidí“ a problematičnost jejich statutu, je obraz spisovatele Veselého ze Špačkových *Pout* (2009). Hned na začátku filmu (tedy ještě před scénou natáčení rozhovoru) se divák dozví, že Veselý udává své přátele StB. Námi zvolená ukázka se nachází v druhé části filmu.<sup>264</sup>

V rozhovoru pro anonymní západní televizi zdůrazňuje nezbytnost mravního základu politické činnosti. Formuluje také základní dichotomii „my x oni“. Jeho projev je bezchybný, skvěle formuluje, má smysl pro pointu. Přesto není tento výkon zcela přesvědčivý. Po skončení natáčení mění tón hlasu a vůči televiznímu štábu se chová až přehnaně úslužně. Náhlý přechod z „moralizujícího“ modu do „modu každodennosti“, od reflexivního intelektuála k žoviálnímu bonvivánovi po skončení rozhovoru ukazuje tento moralizující diskurs jako masku, která se navléká dle potřeby. Tento závěr je ještě podpořen kompozicí obrazu. Kamera zpočátku zabírá jen Veselého, tím orientuje diváka směrem k přímé interakci s ním, k sledování toho, co říká. V závěru jeho řeči se však obraz rozšiřuje. Divák vidí sociální situaci, ve které Veselý svou úvahu vypráví, přítomnost štábu a kamer, nasvícení vyprávějího dramatika, které nepostrádá jistou symboliku. Zvuková i ikonická stránka scény zdůrazňuje distanci režiséra od postavy dramatika Veselého.

---

<sup>264</sup> Ukázka je přístupná na <http://www.youtube.com/watch?v=rjYiaGjIUsY>, podle stavu ke dni 30. 12. 2012, klíčové slovo: obraz intelektuála.

Ani zde nelze příliš spoléhat na obeznámenost žáků se snímkem, podobně jako v prvním případě je tedy třeba připravit pracovní list se základními informacemi, které budou spolu s obrazem východiskem k žakovským analýzám (viz příloha 2: Návrh pracovního listu 1 - Intelektuál v normalizační perspektivě).

Analýza obrazu může směřovat jednak k obsahu promluvy, jednak k už naznačené formě zobrazení. Bez ohledu na karikující zobrazení odpovídá totiž základní intence Veselého alegorického vyjádření konceptu „nepolitické politiky“, kterou praktikoval dissent pod vedením Václava Havla. První vrstvou analýzy tak může být právě étos dissentu. Ptáme se žáků jednoduše na obsah Veselého promluvy. Jaké hodnoty zdůrazňuje? Jaká témata primárně zdůrazňuje, politická, nebo etická? Proč je obsah jeho promluvy vnímán jako politikum? Co vlastně říká? Další vrstvou pak může být hledání napětí mezi tím, co Veselý říká, a tím, jak se chová. Vedeme žáky k reflexi vztahu mezi obsahem jeho promluvy a sociální situací, ve které se tato promluva realizuje. Jak se Veselý chová? Také toto tázání překračuje opět hranice prosté fakticity směrem ke konceptualizaci sociální situace. Žáci si všímají rozdílů mezi informací obsaženou v řeči a informací obsaženou v jednání.

Právě zde máme možnost zohlednit metakognitivní aspekt obrazu vyprávějící zároveň o situaci v sedmdesátých letech a zároveň o vzpomínání na tuto situaci v současnosti. Jak je vlastně disident zobrazen? Co to vypovídá o postavení dissentu ve sféře popkultury? Jak na dissent asi nahlízejí tvůrci tohoto snímku? Tento způsob tázání se snaží dovést žáka „za obraz“, respektive „pod povrch obrazu“. Pozornost žáků směřujeme také k formám obrazu. Jak režisér s kameramanem celou situaci rámuje? Analýza zde překračuje oborovou perspektivu a přesahuje do osobnostní a sociální výchovy a mediální výchovy, případně do filmové výchovy. Vykročíme-li „z obrazu“, vykračujeme zároveň z dominantního „traumatického modelu paměti“. Dissent přestává být monolitickou strukturou reprezentující určitý typ hodnot v protikladu k bezhodnotovému světu „obyčejných lidí“ či nemorálnímu režimu.

Dalším impulsem k analýze je tematizace kontextu filmu a uvažování nad intencí obrazu v současné společnosti. Tak se posouváme od prosté fakticity události a její mediální reprezentace k širším otázkám vztahu minulosti a současnosti, respektive rekonstruování minulosti v současnosti, vzpomínáním na minulost, čímž se dostáváme k složitějším konceptům a rozvíjíme vyšší kognitivní úroveň žakovského myšlení.

Ale jak těchto hezkých myšlenek docílit? Co podniknout, aby se naplnily? Východiskem je opět dobře zvolená otázka. Ta by měla pozvednout žáky na vyšší kognitivní úroveň, k další vrstvě koncepčního myšlení (abstrakční zdvih 2). Ptáme se: Co vypovídá tento obraz o současných představách o disidentech za normalizace?

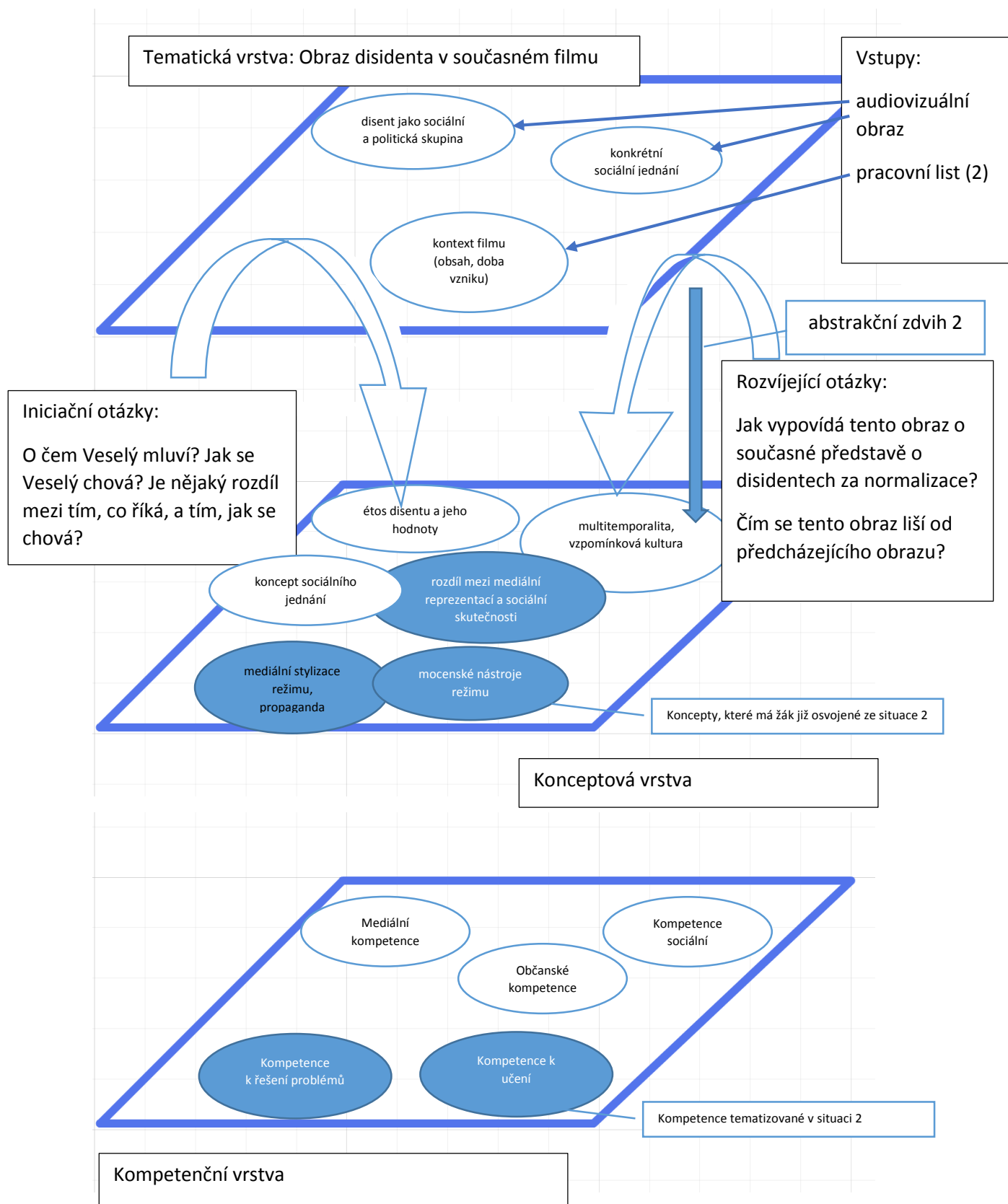
Recepci otázky nelze modelovat a vymezit v rámci žádného schématu. Jedná se o dynamický proces. Nemám bohužel k dispozici žádná přímá pozorování, jen neformální rozhovory s učiteli, kteří toto téma realizovali. Všichni se shodují na tom, že tento abstrakční zdvih je pro žáky v praxi snadnější, než se na první pohled jeví. Kognitivní procesy, které jsou jeho předpokladem, totiž pro ně (žáky) nejsou žádnou novinkou. O vizuálním rozměru současné mládežnické kultury již byla řeč v úvodu a právě k této jejich mediální kompetenci tato situace odkazuje. Nyní ji ovšem využíváme ke vzdělávání a k uvažování o možnostech a dispozicích žáků realizovat abstrakční zdvih 2.

Na této situaci můžeme zároveň ilustrovat význam osobnosti učitele a jeho funkci v modelu IBL. Učitel totiž musí žákovské postřehy a úvahy neustále moderovat. Musí je usměrňovat, odpovídat na otázky, které ukázka vyvolala: Skutečně mohli v komunistickém Československu působit zahraniční novináři? To uměli disidenti německy? Skutečně disidenti spolupracovali s StB? atd. Musí zároveň organizovat syntézu dílčích postřehů. Tato činnost vyžaduje velkou zkušenost. Učitel musí umět využívat dynamiku interpretačního procesu projevující se spontánními aktivitami, tj. na straně jedné tuto dynamiku neztratit přílišnou regulací, na straně druhé neztratit ze zřetele cíl této aktivity, tj. neustále ji usměrňovat. Pedagogická zkušenost a mistrovství jsou v tomto případě nezbytností.

Není představitelné, že analýza žáků odhalí všechny významotvorné prvky scény. K tomu nemají žáci dostatek kompetencí ani znalostí. Ani to není cílem cvičení. Cílem cvičení je totiž rozvíjení kompetencí a konceptuálního myšlení, v tomto konkrétním případě v rámci transdidaktických principů. Je třeba si ovšem uvědomit dlouhodobost těchto cílů. Popsané cvičení, pokud zůstane izolovanou aktivitou, nemůže nikdy těchto cílů dosáhnout samo o sobě, ale pouze tehdy, bude-li součástí širěji založených aktivit, které používají tyto formy a jsou svázány společným cílem. Lepší vhled do struktury analytických operací, témat a konceptů objevujících se v situaci 3 nám poskytne schéma 4.



Schéma 4: Situace 3: Obraz intelektuála v současné perspektivě



Výhodou tohoto přístupu je určitá „samonosnost“ prezentovaných materiálů. Žáci nemusí k úspěšnému splnění navrhovaných úkolů disponovat velkou sumou encyklopedických znalostí. Analýza začíná popisem reprezentované události (co se děje, kdo jsou jednotlivé postavy, jaké jsou jejich vlastnosti) a teprve poté se vztahuje k historické skutečnosti. Při interpretaci se už žáci bez znalosti historického kontextu neobejdou, ale data a fakta získávají náhle jiný význam. Nejsou to už izolované střípky, jejichž osvojení je podmínkou úspěšného splnění formálních povinností (napsat test, dostat dobrou známku), ale stávají se nezbytnou komponentou herní strategie, kterou tato interpretace je. „Herní princip“ interpretace vychází jednak z atraktivity materiálu (pohyblivé obrázky), jednak z přirozených dispozic současné mediální generace mládeže.

### 3.4.5 Závěr

Humanitně orientovaný intelektuál byl normalizačním režimem vnímán jako jeden z viníků pražského jara a tato skutečnost se promítala i do způsobu jeho zobrazování v ideologicky angažované produkci. Intelektuál představoval buď ideologického diverzanta, nebo slabocha odtrženého od pracujících. Obraz intelektuála se stal jedním z ústředních konfliktů mezi „formací intelektuální“ a „formací tranzice“. Zatímco pro první formaci byl nositelem pozitivních hodnot, pro druhou představitelem sociální patologie. Didakticky produktivní práce s tímto typem obrazů proto předpokládá vystoupení z dichotomických střetů těchto formací. Vzhledem k specifickým dispozicím žáků (nízký věk, orientace na rodiče), které jsou potvrzeny i analýzou juniorských komentářů k „disidentským“ filmům, je nutné získat odstup od těchto sporů, jinak hrozí jednoznačné přijetí perspektivy „formace tranzice“. Kritický přístup k obrazům umožňuje překonat emocionální sympatie dané životní situovaností a racionálně hodnotit hodnoty a životní strategie intelektuálních disidentů. Podobně jako v předchozí kapitole se ukazuje, že obrazy disidentů nejsou myslitelné bez obrazů „obyčejných lidí“, oba prvky jsou nerozlučně spojeny do komplementárního obrazu. Kritický přístup ke vzpomínkovým figurám vede k jejich problematizaci a narušení a mohl by vést i k jejich překonání ve prospěch vztahu k minulosti založeného na racionální analýze. Dekonstrukce vzpomínkových figur může být zároveň příležitostí k rozvíjení vyšších dimenzí kognitivních znalostí. Předpokladem úspěšné interpretace těchto abstraktních schémat je absorpce velkého množství poznatků, která ovšem probíhá

v odlišném rámci, než když jsou sdělovány „samy o sobě“, například formou výkladu. Jakkoli jádro těchto aktivit je poměrně jednoduché, nabaluje na sebe velké množství informací. Výuka založená na bádání tak nemusí znamenat opouštění „faktografie“, ale spíše její transformaci do smysluplnějších rámců.

### 3.4.6 Příloha 1: Návrh pracovního listu 1: Intelektuál v normalizační perspektivě

30 případů majora Zemana (r. Jiří Sequens), díl 30 – Růže pro Zemana (1979)

podrobný obsah dílu: <http://www.majorzeman.eu/index.php/obsah-dilu/81-1973-re-pro-zemana>

Stručně o seriálu:

Seriál o kriminalistovi Honzovi Zemanovi měl zdůraznit význam SNB (Sboru národní bezpečnosti – policejních složek v době komunistické vlády) pro tehdy vládnoucí režim. Formou detektivních příběhů přinášel takový obraz dějin, který tomuto režimu vyhovoval. Vycházel sice částečně z reálných příběhů, ale překrucoval je s cílem očernit oponenty režimu a zdůraznit výkonnost bezpečnostních složek.

Růže pro Zemana – příběh z roku 1973

V posledním díle seriálu vyšetřuje Zeman případ pašování drog, do kterého jsou zapleteni především cizinci. Součástí případu jsou i doktor Salaba a kunsthistorik Kornet, kteří jsou na zahraniční distributory napojeni. V závěrečné scéně Zeman všechny pachatele dopadne.

Jednající postavy (výběr s ohledem na prezentovaný úryvek):



Major Zeman	Plukovník Žitný	Dr. Tomáš Salaba	Míla Kornet
Kriminalista vyšetřující případ.	Příslušník StB (státní bezpečnosti). Spolupracuje se Zemanem a dodává mu potřebné informace.	Pracovník antikvariátu zapletený do pašování drog. Již dříve byl odsouzený za jiné trestné činy.	Kunsthistorik, spolupracovník Salaby. Z kontextu vyplývá jeho protirežimní naladění.

### 3.4.7 Příloha 2: Návrh pracovního listu 2: Intelektuál v současné perspektivě

Pouta (2009, r. Radim Špaček)

Příběh příslušníka StB Antonína Rusnáka, který je spalován vnitřními démony a touží po lásce mladé jeřábnice Kláry. Součástí vyprávění jsou i příběhy disidentů Tomáše a Pavla, a film tak ilustruje represivní rozměr režimu, způsoby, jakými StB zasahovala do životů jedinců i rodin, a rozdílné způsoby, jak se s tímto tlakem jednotliví lidé vypořádávali.

Charakteristika scény:

Pavel Veselý, který ve scéně vystupuje, je dramatik a disident. Scéna odkazuje k praxi sedmdesátých i osmdesátých let 20. století, kdy zahraniční televizní štáby dělaly rozhovory se známými disidenty. Ještě před touto scénou se divák dozví, že Veselý spolupracuje s StB a udává své přátele.

Jak se obraz vyvíjí? Kde je „rám“ obrazu v průběhu scény? Co nám všechno kameraman a režisér ukazují a proč? O čem svědčí kompozice obrazu?



Co říká?

Jak se chová?

### 3.5 Palach jako didaktické téma

#### 3.5.1 Sonda do reflexe palachovského tématu ve škole

V rámci jedné z lekcí e-learningového kursu „Jak učit o komunismu?“, provozovaného na webových stránkách Ústavu pro studium totalitních režimů, se diskutovala i otázka, jak efektivně učit o Janu Palachovi.<sup>265</sup> Od podzimu 2011 do května 2012 vystoupilo v této (neveřejné) diskusi s relevantními názory 46 pedagogů ze středních a základních škol. Z diskuse vyplynulo, že většina učitelů se snaží objasnit motivy činu Jana Palacha v dobovém kontextu a sleduje přitom morální imperativ paměti jako pomníku (aby se na to nezapomnělo). Většina diskutujících se shodla na tom, že téma je pro základní školu příliš složité, náročné a žákům nepřístupné. Tyto názory shrnuje vyjádření učitelky ZŠ P. M.: „Moje osobní zkušenost s reakcí na Palacha je bohužel spíš negativní. Není to téma obtížné, patetické nebo vážné, ale pro ně naprosto nepochopitelné. Moji studenti jeho čin chápali spíš jako "hloupost", která přece nic neřešila.“<sup>266</sup>

Výjimkou ovšem nebyly ani distanční komentáře odmítající palachovské téma jako takové. Učitelka na SOŠ P. E. k tomu poznamenává: „Připojuji se k těm, kteří o J. Palachovi učí neradi. Dokonce se přiznávám, že se o vyvolání diskuse nejen nesnažím, ale záměrně se jí vyhýbám.“ Jeden z učitelů dokonce uvedl, že byl vedením školy přinucen účastnit se proti své vůli pietního aktu. Spíše než metodická náročnost tématu je přitom důvodem této distance ambivalentní hodnocení Palachova činu (učitel na gymnáziu J. A.: „Sebevražda zůstává sebevraždou.“). Palachovské téma bývá občas spojováno s dalšími motivy – buď s jinými „živými pochodněmi“ (Jan Zajíc v Šumperku, Evžen Plocek v Jihlavě) nebo obecněji s formami protestu proti moci (často jiné živé pochodně – tibetští mniši, ale i Gándhí). Většina učitelů propojuje upálení Jana Palacha s Palachovým týdnem v lednu 1989 a shoduje se na efektivitě tohoto propojení.

Z diskusí vyplývá, že převažují cíle afektivní nad kognitivními, Palach je komplementárně k mimoškolní recepci pojímán především jako pomník, který na cestě vzdělávání nelze minout, je třeba u něj postát a podat vysvětlení. Palachovské téma je představováno většinou jako

<sup>265</sup> <http://www.ustrcr.cz/cs/e-learning>, podle stavu ke dni 26. 5. 2013.

<sup>266</sup> Diskuse v archivu Oddělení vzdělávání, Ústav pro studium totalitních režimů. Účastníci diskuse jsou anonymizováni.

monumentální monolit, případné opozice jsou vedeny ve vztahu k apatické mase (morálně silný Palach x morálně slabá masa) nebo totalitnímu režimu (čistý Palach x špinavý režim). Jakým způsobem dodat hlubší perspektivu? A je to vůbec žádoucí? Není zrovna palachovské téma vhodné k formulaci etických principů (věrnost zásadám, politický aktivismus), které jsou (či měly by být) jedním z podstatných výstupů školního vzdělávání?

Můžeme si jistě odpovědět kladně a tím další tázání ukončit. Pokusme se ale přesto při vědomí jisté „heretičnosti“ takového přístupu převažující způsob práce s palachovským tématem problematizovat. Domnívám se totiž, že jedním z problémů tohoto přístupu je kompaktní interpretace zatížená nadto vysokou mírou emocionality, hluboce zakotvený autoritativní diskurs vymezující velice úzce mantinely, ve kterých je přípustné o Palachovi hovořit.

Palachovské téma dnes více než jakékoli jiné nastoluje otázku, jaké jsou funkce dějepisného vzdělávání. Je škola především prostorem politické výchovy? Místem reprodukce politicky korektních názorů? Vlastně se domnívám, že do určité míry ano. Ale jak nastavit hranici mezi „politickou výchovou“ a „výchovou ke kritickému myšlení“? Mají učitelé reprodukovat palachovský mýtus (což, jak vyplývá z výše zmíněných diskusí v e-learningu, v podstatě dělají) s důrazem na morální význam jeho činu? Nebo se otevírá prostor i pro kritickou práci s palachovským tématem?

Reprodukce Palacha v duchu palachovského mýtu nepovažují, zvláště na základních školách, za didakticky produktivní. Určující osou mýtu je důraz na mravní poselství Palachova činu, a především na význam oběti (Jindřich Chaloupecký: smysl oběti). Z hlediska Kohlbergovy klasifikace morálního jednání by se zřejmě jednalo o šesté stadium poslední (postkonvenční) úrovně morálky, které se vyznačuje orientací na univerzální etické principy a nadřazeností vlastního svědomí nad obecné normy. Oproti tomu děti na základní škole se nacházejí (v ideálním případě) zpravidla ve třetím stadiu na druhé (konvenční) úrovni, které se vyznačuje orientací na vztahy a interpersonální konformitou. Jejich duševnímu obzoru je tak Palachův čin zcela přirozeně cizí, jejich psychologické (spíše než kulturní nebo společenské) dispozice jim zabraňují pochopení jeho motivace.<sup>267</sup> To konečně naznačují i postřehy učitelů z praxe. Principiálně je samozřejmě nutné snažit se morální vlastnosti žáků rozvíjet, domnívám se však,

---

<sup>267</sup> VACEK, Pavel: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, Gaudeamus, Hradec Králové 2011, s. 30–34.

že v tomto případě je to zřejmě neefektivní. Vzdálenost mezi žáky a Palachem je dvojnásobná – odhlédneme-li od psychologické náročnosti pochopení činu, musíme ještě připočíst odlišný společenský kontext, který si také žádá vysvětlení. Učitel tedy vysvětluje a vysvětluje... Reprodukuje skutečně velký příběh a snaží se přimět žáky, aby si jej osvojili.

Nelze samozřejmě nevidět také pozitiva tohoto přístupu. Síla příběhu mobilizuje, „fotogeničnost“ palachovského mýtu fascinuje.... Žák je zaujat, žák je dojat a pohnut... Žák si příběh osvojuje a socializuje se tak do „myšleného“ národního společenství. Mobilizační síla traumatu funguje, vytváří identitu „nás, kteří jsme odmítli zlo“. Otázka je, zda identitu zakládat na takto „neproniknutelných“ a „zkamenělých“ příbězích, nebo zda není lepší ponechat nějaký prostor pro pochybnost. Právě palachovské téma je typickým příkladem dominance traumatického modelu paměti ve školách. Reprodukce palachovského mýtu je ryzí politickou výchovou, reprodukce nenechává prostor problémovému tážení, příběh není vytvářen v interakci se „stopami minulosti“, ale pouze znovu vyprávěn, smysl není objevován a konstruován, ale je předem dán, autoritativní etická interpretace události nenechává prostor otázkám, žádné otázky vlastně nejsou, jen odpovědi. Výzva k diskusi je v takovém případě spíše formální úlitbou pedagogickému konstruktivismu. Dějiny jsou v tomto případě pojímány jako uzavřené, připravené k osvojení, nikoli jako otevřený interpretační problém. Představení Palacha jako hrdiny, jehož jedinou funkcí je vzbuzovat úctu, může být velice nebezpečné.

V takovém případě hrozí nebezpečí „fučíkizace“ Palacha. Tedy nebezpečí redukce Palacha na mediálně uhlazenou ikonu spojenou se stereotypními charakteristikami. Namísto „Lidé, měl jsem vás rád, bděte“ se může říkat „Člověk má bojovat proti tomu zlu, na které právě stačí“. Krásná Julkova tvář bude zaměněna za krásnou tvář Jendovu, jeden podmanivý příběh vyměněn za jiný. Rozdíl je především v modernějších technologiích, které mýtus reprodukuje – nyní máme k dispozici řadu mediálních reprezentací, které jsou svojí formou mimořádně atraktivní. Obávám se ale, že dějepis jako skanzen či panteon národních velikanů už neodpovídá potřebám současné společnosti. Možným přístupem k palachovskému tématu, použitelným ovšem spíše na středních školách, tak může být analýza palachovského diskursu v mediálním prostředí. Kritický přístup



k vzpomínání na Palacha předpokládá „vystoupení z příběhu“ a důkladnou dekonstrukci mediálních reprezentací, počínaje dokumenty roku devětašedesátého a konče *Hořícím keřem*.<sup>268</sup>

### 3.5.2 Pluralita palachovských příběhů

Pokud bychom vyšli z Rüsenovy klasifikace narativů, ten palachovský by patrně nejvíce ze všech dosud uváděných příkladů odpovídal exemplárnímu typu vyprávění. Příběh Jana Palacha se podává jako morální exemplum, které ilustruje nadčasovou platnost určitých hodnot. Zároveň jsem v kapitole 2.3 ukázal mytologickou funkci palachovského vyprávění jako jednoho z příběhů, které jsou využívány intelektuální formací jako nástroj disciplinace a sjednocení. Před školní výukou stojí otázka – reprodukovat „traumatický model vzpomínání“, nebo se pokusit jej tematizovat jinak? Otázka po reprodukci není tak zcela nepřipadná. Palach je jedním z posledních konsenzuálních symbolů polistopadového vývoje (což třeba ukázal konsenzus v Parlamentu ČR v lednu 2013). Ačkoli jej produkuje intelektuální formace, je respektován formací tranzice, vytváří tedy platformu, která produkuje sjednocení na určitých hodnotách, což je v naší kulturně i politicky fragmentované společnosti pozitivum. Otázku, nakolik rozvíjet kritické myšlení i v situaci, kdy by mohlo zpochybnit kolektivní paměť, která formuje identitu, si ostatně klade i irský didaktik Alan McCully, který dnes patří ke klasikům kontroverzní výuky, aniž by na ni přinášel jednoznačnou odpověď.<sup>269</sup>

Opět se ale dostává do rozporu cílový stav (potřeba přihlášení se k nějakým hodnotám) a efektivita prostředků k jeho dosažení. Odpovědi na tuto otázku jsou obsaženy v předcházejících odstavcích. Domnívám se navíc, že se nacházíme v situaci, která je přece jen odlišná od situace postkonfliktních společenství, jako je Rwanda nebo Bosna, v jejichž rámci McCully uvažuje. Rozpačitost nad tímto typem recepce přináší i série *Hořící keř*, která je u juniorské generace vnímána čistě v emocionálních souvislostech, vyvolávajících pohnutí, nikoli otázky.

---

<sup>268</sup> Většina dokumentů o Palachovi je přístupná na webu [janpalach.cz](http://janpalach.cz).

(<http://www.janpalach.cz/cs/default/archiv/video>, podle stavu ke dni 6. 6. 2013), na [www.youtube.com](http://www.youtube.com) jsou přístupné krátké trailery s promluvami hlavních postav, které jsou stylizované jako výpovědi pamětníků a řada dalších materiálů.

<sup>269</sup> McCULLY, Alan: *History teaching, conflict and the legacy of the past*, Education, Citizenship and Social Justice 7/2012, č. 2, s. 145–159.

Pokusím se ilustrovat na příkladu modelového cvičení tematizaci palachovské problematiky nikoli skrze exemplární typ vyprávění, ale skrze kritický narativ. Růsen vymezuje kritický typ vyprávění jako zpochybnění zdánlivě jednoznačných kauzalit, „krátkých spojení“ a nerozporného užívání současných hodnot v rámci minulosti. Kritické vyprávění všechny tyto zdánlivé samozřejmosti zpochybňuje. Ústředním motivem cvičení bude otázka temporality. Jak se proměňoval Palachův příběh v čase, jak byl recipován ze strany různých aktérů (režim, „obyčejní lidé“, disent), jak byl a je zobrazován v televizi, ve filmu, jak se o něm psalo v novinách. Palachův příběh se zjevuje nepřímě, diskursivně, žáci musí analyzovat jednotlivá vyprávění a ověřovat jejich hodnověrnost. Předmětem kritické pozornosti ovšem nejsou pouze výpovědi vzniklé před rokem 1989.

V navrhované lekci jsem se pokusil modelovat aktivity a výstupy žáků ve vztahu k tomu, jaké mají důsledky k jejich narativním kompetencím a k jejich vnímání času. Všechny souvislosti zachycuje tabulka 15.

Tabulka 15: Lekce „palachovské příběhy ve veřejném prostoru“

<b>Fáze</b>	<b>Charakteristika činnosti</b>	<b>Výstupy žáků</b>	<b>Narativita</b>	<b>Temporalita</b>
Fáze 1: historický úvod	Výklad: Pražské jaro Srpnová okupace Počátky normalizace: podzim 1968 – jaro 1969 Demonstrativní čin Jana Palacha „ostrá fáze normalizace“: duben 1969-1971 Období tzv. normalizace: do roku 1989 Sametová revoluce  Audiovizuální ilustrace ukázka z Hořícího keře (1. díl): 36:36-38:17	Žák se orientuje na časové přímce. Umí na ní zařadit pražské jaro, srpnovou invazi, smrt Jana Palacha, normalizaci, sametovou revoluci	Žáci poslouchají příběh normalizace	Žáci se pohybují na základní úrovni dříve – nyní. Minulost prozatím vnímají nediferencovaně. Čas vnímají jednorozměrně
Fáze 2: proměny obrazu Jana Palacha v období normalizace	Analýza textů: ... i generace nejkritičtější, Rudé právo, 18. ledna 1969 K událostem před dvaceti lety: bylo to hazardérství, Rudé právo, 12. ledna 1989	Žáci si všímají rozdílů mezi hodnocením Palacha v lednu 1969 a v lednu 1989	Žáci analyzují příběh palachovského obrazu 1969-1989	Žáci diferencují svůj pohled na minulost. Pohybují se ve schématu: událost – recepce události v minulosti

	Analýza audiovizuálních obrazů Tryzna (Vlado Kubenko, 1969): prvních 7 minut Zpravodajství ČST, 11. 1. 1989			
Fáze 3: proměny obrazu Jana Palacha po roce 1989	Analýza audiovizuálních materiálů zpravodajství ČT, 16. 1.: 2006-2009 teasery a trailery Hořícího keře  Analýza textů Vybrané reakce uživatelů ČSFD	Žáci si všímají rozdílů mezi „veřejnoprávním“ narativem a širokou škálou postojů uživatelů portálu ČSFD	Žáci analyzují příběh palachovského obrazu po roce 1989	Žáci diferencují čas recepce. Pohybují se ve schématu: událost – recepce události v minulosti – recepce události v současnosti
Fáze 4: syntéza	Formulování vlastního postoje žáků k palachovskému příběhu	V závislosti na zadání (novinový článek, esej, úvaha, kresba, komiks...)	Žáci syntetizují své dílčí analýzy	Žáci aplikují své poznatky o proměně vyprávění v čase

Historický výklad vysvětlující politický vývoj českých zemí od roku 1969 je v tomto případě nezbytností. Bez znalosti obecného rámce nelze produktivně rekonstruovat vyprávění o konkrétním příběhu. Charakteristika vývoje bude nutně schematická a povrchní, přijímaná bez hlubšího porozumění. Předpokládáme ovšem, že tento povrchní pohled se bude prohlubovat. V rámci této fáze uvedeme i uměleckou rekonstrukci recepce Palachovy smrti československou veřejností z *Hořícího keře*. V této fázi využíváme film pouze jako ilustraci historické skutečnosti. Zároveň jej ale tímto způsobem připomínáme s tím, že se k jeho analýze vrátíme později.

Ve druhé fázi lekce se soustředíme na proměnu palachovského příběhu. Narativ pozdních šedesátých let zastupuje jeden článek z Rudého práva a ukázka z dokumentu Vlado Kubenka *Tryzna*.<sup>270</sup> Tyto recepce Palachova úmrtí zachovávají pietní tón a oceňují Palachův čin jako výrazné politické gesto. Narativ pozdní normalizace vyjadřuje opět článek z Rudého práva a série televizních reportáží zachycujících propagandistickou ofenzívu normalizační televize proti

<sup>270</sup> ...i generace nejkritičtější, Rudé Právo, 18. ledna 1969, s. 8; *Tryzna* (1969, r. Vlado Kubenko), dostupné on-line: <http://www.janpalach.cz/cs/default/archiv/newvideoplay/id/5>, podle stavu ke dni 23. 2. 2016.

opozici v době tzv. Palachova týdne v ledu 1989, který jsou dostupné v archivu ČT24.<sup>271</sup> Tyto reprezentace představují Palacha jako narušeného člověka, který se nechal ke svému činu svést a který toho posléze litoval. Zdůrazňují přitom souvislost mezi organizátory palachovského týdne a „protisocialistickými živly“ z roku 1969. Žáci si všímají odlišné struktury vyprávění, odlišných způsobů, jak je palachovský příběh představován.

Třetí fáze lekce je zaměřena na polistopadové reprezentace palachovského příběhu. Žáci si všímají televizního zpravodajství. Zkoumají soudobé televizní zpravodajství a způsob, jakým referuje 16. ledna o palachovských oslavách. Východiskem může být rok 2009, kdy proběhly zatím nejrozsáhlejší pietní akce. Analyzují, jak je palachovský příběh konstruován v polistopadových podmínkách, a srovnávají to se staršími verzemi příběhu ze šedesátých a osmdesátých let 20. století. Na recepci televizního zpravodajství navazuje analýza teaserů a trailerů snímku *Hořící keř* dostupných na youtube nebo na webových stránkách producenta. O čem podle těchto trailerů *Hořící keř* je? Jaký příběh vypráví? Jaké místo v něm má Palach? Marketingové obrazy *Hořícího keře* poté zkonfrontujeme se širokou škálou diváckých postojů z webového portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz) (viz příloha 1). Žáci jsou konfrontováni i s jinými postoji, než ukazuje veřejnoprávní zpravodajství nebo umělecká reprezentace. V této fázi dochází k prorůstání příběhu a jeho recepcí. Měli bychom tak dát prostor diskusi reflektující závěry analýz i osobní postoje, které budou ovlivněny i širší postojů uživatelů ČSFD. Zdůrazňuji, že není třeba dojít ke konsenzu. Odkazuji k postřehu McCullyho o kontroverzi: Moderní demokratická společnost závisí na schopnosti diskutovat s těmi, kdo mají jiný názor: přijmeme-li tuto tezi jako východisko, pak je povinností nás učitelů rozvíjet schopnosti žáků v tomto směru.<sup>272</sup>

V poslední fázi lekce žáci své dílčí analýzy syntetizují a zároveň formulují svou pozici. Lze předpokládat, že si budou kompletovat fakta v příběhu paralelně s analýzou narativů, ovšem v této fázi zaujímají i svůj postoj vůči příběhu a tím jej definitivně ukotvují v čase. Zatímco na začátku lekce představovala centrální pozici událost (Palachova smrt), na jejím konci její místo zaujímá žák a jeho názor. Strukturuje svou představu o čase a v této struktuře je určující jeho

---

<sup>271</sup> BAK, Arnošt – BOUDOVÁ, Marie – KOJZAR, Jaroslav: K událostem před dvaceti lety: bylo to hazardérství, Rudé Právo, 12. ledna 1989, s. 2; Zpravodajství ČST z ledna 1989: Archiv ČT24: leden 1989, přístupné on-line: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10116288585-archiv-ct24/209452801350005/>, od 8:19 min., podle stavu ke dni 23. 2. 2016.

<sup>272</sup> BARTON, Keith – McCULLY, Alan: *Teaching controversial issues... where controversial issues really matter*, Teaching History 127: Sense and Sensitivity, 2007, s. 13–19.

osobnost, jeho zkušenosti a názory, jimž je událost podřazena. Podoba této fáze závisí na kreativitě učitele: žáci mohou kreslit komiks, mohou vytvářet reportáž pro televizi v roce 1969, 1989, 1992, mohou psát projev pro konkrétního politika atd.

### 3.5.3 Další způsoby didaktického uchopení

Právě dráždivá sebejistota palachovského mýtu, neustále rozvíjeného a potvrzovaného, stálým opakováním skutečně „zkamenělého“, vytváří sama o sobě prostor k reflexi, didakticky produktivnější než jeho prostá reprodukce. Pro srovnávání se často užívají jiné „živé pochodně“ jako forma politického protestu – často se používají příklady buddhistických mnichů ve Vietnamu, nebo Tibetanů v Tibetu. Proč však jako potřebný negativ nepoužít politicky deklarované sebevraždy z roku 2003, především Zdeňka Adamce, který ke svému činu zvolil stejné místo jako Palach a dopis na rozloučenou podepsal jako pochodeň 2003? Nejde přitom o to prohlásit Adamce za „novodobého Palacha“ a v duchu jeho odkazu paušálně odsoudit naši současnost. Smyslem tohoto srovnání je naopak odhalit rozdíly mezi těmito zdánlivě stejnými činy. Tato kompozice zároveň poukazuje k některým „odvráceným“ stranám palachovského mýtu (dopady činu na rodinu, přátele) a umožní poukázat i na negativní aspekty naší společnosti. Pokud ji totiž budeme představovat v manicheistické dualitě „špatná minulost-dobrá současnost“, bude tento mytologický pohádkový přístup v závislosti na rostoucím věku žáků stále méně přijímaný. Nevhodná tabuizace odvrácených tváří našeho liberálního systému může být kontraproduktivní. Teprve tato komparace umožní vystoupit ze „zkamenělého“ palachovského mýtu Palacha-hrdiny a umožní žákům jejich vlastní svobodnou interpretaci Palacha. Jak je výše naznačeno, přispívá otevřená debata k artikulaci širokého spektra názorů a tím, že jsou tyto názory artikulovány, může dojít k porozumění, nebo alespoň k vyjasnění stanovisek. Již citovaný McCully k tomu podotýká: Připuštění i krajních názorů v diskusi ve třídě je způsob, jak se žáci seznamují s reálným stavem diskursu. Pokud omezíme tyto pohledy, žáci by mohli nabýt dojmu, že úroveň konsenzu ve společnosti je vyšší, než tomu ve skutečnosti je.<sup>273</sup>

---

<sup>273</sup> BARTON, Keith – McCULLY, Alan: Teaching controversial issues... where controversial issues really matter, *Teaching History* 127: *Sense and Sensitivity*, 2007.

Nejvýznamnější výhradou k palachovskému tématu představuje povaha Palachova činu – tedy drastické sebeznížení. Inspirativními se stávají výhrady Ondřeje Sláčka, který odmítá etický i politický rozměr Palachova činu. Sebevražda není možné následovat, sebevražda není výzva k aktivnímu činu.<sup>274</sup> Možným únikem z pasti axiologických úvah je vystoupení z diskursu myticko-filozofických polemik o Palachově činu a kritická reflexe vzpomínkové praxe, ať už v rovině rituálů, nebo mediálních reprezentací.

Domnívám se, že spíše než lyricky laděné meditace o povaze oběti je ve školním prostředí vhodnější posuzovat politický rozměr tohoto činu a srovnávat s alternativními (byť třeba méně známými) reakcemi na okupaci. A opět bych zdůraznil, že smyslem není zlehčování Palachova činu či nějaká tvrdá hierarchizace, nějaký žebříček vhodného a méně vhodného jednání. Cílem takto orientované aktivity je naznačení toho, že existovala širší škála jednání, včetně aktivní politické činnosti. Vhodným palachovským „negativem“ se jeví např. Petr Uhl a jeho hnutí revoluční mládeže, popřípadě skupiny reformních komunistů politicky aktivních i po roce 1969 symbolizované jmény jako Jaroslav Šabata, Milan Hübl či Jan Tesař.<sup>275</sup> Didaktickým cílem takového srovnání je především prolomení mýtu bezvýchodnosti situace, poukázat na politicky aktivní jedince, kteří se snažili normalizačnímu režimu oponovat, nikoli propagace jejich tehdejších postojů. Propojení palachovského tématu s jinými tématy může znamenat jeho vyvázání ze sféry filozofické a jeho opětovný návrat do historického času.

Namísto není ani námitka o „nehistoričnosti“ takového přístupu. Jistě, dnes víme, že tyto politické aktivity neměly velký ohlas, veřejnost byla demoralizována postoji „mužů ledna“ a po srpnu 1969 už politicky nevystupovala, většina politických elit buď emigrovala, nebo se stáhla do soukromí. Odpor nepočtených skupinek byl bezvýznamný... Takovéto hodnocení je produktem našeho retrospektivně-kauzálního pohledu na minulost a zároveň dominantního narativu soudobých dějin od intelektuální formace, který se ustálil v určitém dramatickém oblouku: morální triumf (srpen 68, Kunderovo tvrzení, že podzim 68 je důležitější než jaro 68) – zrada (reformistů) – porážka (zlomení „morální páteře“) – slavné znovuzrození (demonstrace 1988-1989). Respekt vůči tomuto narativu vede k ustálené interpretaci popisu roku 1969 a 1970. „Fakta“ se podřizují tomuto schématu. V učebnicích se dočteme, kolik členů strany bylo

---

<sup>274</sup> SLÁČEK, Ondřej: *Skončeme s kultem zbytečného ohně*, A2, 2009, č. 2, dostupné on line: <http://www.advojka.cz/archiv/2009/2/skonceme-s-kultem-zbytecneho-ohne>, ověřený přístup 21. 4. 2016

<sup>275</sup> OTÁHAL, Milan: *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1968*, ÚSD, Praha 2011, s. 39–69.

vyloučeno, různé variace na společenskou smlouvu, v zásadě je však tento popis stále variací Šimečkova „Obnovení pořádku“.<sup>276</sup>

Historik Niall Fergusson popisuje ve svém konceptu kontrafaktuálních dějin „past determinismu“, tedy přesvědčení, že určitý výběr faktů je „zákonitý“ a kauzální souvislost mezi těmito fakty „nevyhnutelná“. Podle něj tato „přirozená“ zákonitost nemusí tak zcela samozřejmě platit. Odvolává se přitom na změnu paradigmat přírodních věd v pohledu na skutečnost.<sup>277</sup>

Aplikujeme-li tuto tezi na zobrazování počátků normalizace, znamená to především zpochybnění výše popsaného tradičního schématu. Alternativní pohled na nástup normalizace, který by nezdůrazňoval pasivitu společnosti, sice dosud do učebnic nepronikl, to však neznamená, že bychom toto schéma nemohli měnit.

#### 3.5.4 Závěr: motivy posunu palachovského tématu

Pro didaktiku dějepisu má navíc tato změna narativu i dobrý důvod výchovný: politická aktivita by neměla být představována pouze jako výraz morální síly a čistoty („život v pravdě“), ale prostě jako samozřejmý výraz společenského rozměru lidského bytí (člověk jako zoón politikon).

Narativ intelektuální formace inscenující politickou činnost v období normalizace jako výrazně morální čin (ať už formou morálního gesta jako Palach nebo havlovského „života v pravdě“) je dle mého soudu kontraproduktivní. Vytváří totiž umělou dichotomii mezi „obyčejným člověkem“, pro kterého je politika prostě nedosažitelná, a kulturními elitami, které disponují dostatečnou mravní silou (a dostatečným odtržením od každodenní reality). Politika jako „umění možného“ se do tohoto konceptu nehodí.

Jaké závěry tedy z palachovského tématu učinit? Palach je dnes významnou ikonou, která slouží jako nástroj estetizace a moralizace dějin a permanentní disciplinace obyvatelstva. Jeho obraz se neustále uhlazuje a on sám je už zcela odlidštěným symbolem zbaveným osobitých rysů. Je jednoznačně interpretován s cílem vytvořit určitý konsenzus o nastupující normalizaci. Z diskusí

---

<sup>276</sup> NAJBERT, Jaroslav: Dějepisné narativy normalizace v učebnicích. In: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, Casablanca – Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014, s. 539–555.

<sup>277</sup> FERGUSSON, Niall: *Virtuální dějiny. Historické alternativy*, Dokořán, Praha 2001, s. 19–78.

učitelů je zřejmé, že určitá část s tímto trendem souhlasí, určitá část je vůči němu v opozici, byť důvody nijak přesně nespecifikuje. Jak tedy s Palachovým dědictvím ve školní výuce naložit?

Domnívám se, že je třeba vystoupit ze stávajících traumatických modelů vzpomínání, které nedávají příliš prostoru nezávislému pohledu a svobodné diskusi, nabídnout alternativní modely jednání vůči nastupující normalizaci, možnost nahlédnout jeho čin i z jiných perspektiv, reflektovat nikoli jen jeho vlastní čin v etických souvislostech, ale proměny jeho příběhu v závislosti na čase a společenském kontextu. To ovšem předpokládá nahrazení traumatického modelu paměti ve výuce kritickým modelem. Palach by rozhodně ve výuce neměl chybět. Nikoli ovšem v pozici uctívané ikony. Nedělejme z něho morální kýč.



### 3.5.5 Příloha 1: Výběr komentářů k sérii *Hořící keř* z webového portálu [www.csfd.cz](http://www.csfd.cz)

dalia

Minisérie velmi dobře vystihuje dobové reálie včetně drobných detailů a předmětů tvořících třeba jen určité pozadí jednotlivých scén. Atmosféra je opravdu působivá. Pozoruhodný je i výborný herecký výkon Tani Pauhofové a zajímavě rozporuplná postava vyšetřovatele v podání Ivana Trojana. Je třeba ocenit i pečlivost, s jakou byly jednotlivé události rekonstruovány. Na druhou stranu však film v podstatě podsouvá divákovi pouze jednu interpretaci této rozporuplné tragédie (tj. jako hrdinského činu) a otázkou motivace nebo myšlenkového pozadí samotného Palacha se už nezabývá. V tom mi připadá ve vztahu k divákovi dosti propagandistický. (29. 12. 2014)

MrEdDy

K tomuhle snímku se těžko hledají slova. Ale aspoň nám, co jsme to nezažili a ani nenaučili se ve škole, Agnieszka ukázala, jaká ta doba skutečně byla. Všechny tři díly jsem musel vidět hned po sobě bez pauzy, protože mě to totálně vcuclo. A hned nato jsem zkoukl film o filmu. (20. 8. 2014)

xrubesd

Hořící keř je film, který dokonale popisuje události kolem Jana Palacha a procesu kolem něj. Je to film, který vás, jak pokračuje děj, pomalu odstává do stavu, kdy z toho, co vidíte, pociťujete velkou bezmoc, a tudíž cítíte to, co tenkrát tolik lidí cítilo. Navíc, a toho jsem se obával, film nevykresluje Jana Palacha jako nějakého velkého hrdinu, myslím, že to, jestli byl hrdina, je otázkou, kterou si každý zodpoví sám, ale že jeho odkaz přetrval, je jasné a důležité. Kamera, atmosféra, hudba a hlavně herecké výkony dělají z Hořícího keře jeden z nejlepších filmů, co kdy v této zemi vznikl. A já jsem na takovéto tuzemské filmy velmi pyšný. (16. 7. 2014)

koza3

Silný zážitek. Dobu jsem neprožil a nikdy jsem se do ní nedokázal úplně vcítit. Tento snímek to udělal za mě. Naservíroval mi ukázkou toho, jak to vypadalo a kdo všechno byl postižen současným režimem. I když snímek trvá více jak tři hodiny, určitě je metráž zvolena perfektně, neexistují hluchá místa a dlouhé pasáže jen umocňují sílu momentu, který zachycují. Tento snímek by se měl vysílat a povinně sledovat před volbami, abychom si uvědomili, co tady bylo ještě v nedávné minulosti. (3. 3. 2014)

Joostas

/.../. V lednu 1969 se ten kluk upálil. Upálil jako mnichové ve Vietnamu, pouze to tak stoicky neuměl. Nevinný s vírou v lidskou tvář tehdejšího systému. Hoříci keř přichází v době, kdy lidé cítí ohrožení konzumních hodnot a tvrdém ideologickém boji vedeném propagandisticky všemi prostředky za svatořečení a uznání přírodního zákona kasinového kapitalismu. Hoříci keř se zjevil jako součást této propagandy. Snad nevinně. Film jistě zručně natočený naší pani Agniezskou, vytvořen pro potřeby HBO. Nechci se rouhat, ale na tomto filmu jsem byl pamětníkem. Proto si dovoluji pochopit velké rozpaky přímých účastníků holocaustu na Schindlerově seznamu. (28. 2. 2014)

## Závěr

Ve své práci jsem se pokusil propojit oblast memory studies s didaktikou dějepisu. Práci jsem rozdělil na tři části. V první jsem identifikoval současné teoretické modely práce s pamětí ve sféře memory studies a ve sféře didaktické. Ve druhé části, teoreticko-analytické, jsem analytickou práci zaměřil dvojím směrem: ověřoval jsem relevanci modelů paměti ve sféře popkultury a zkoumal jsem ohlas a recepci těchto modelů v paměťové praxi. Ve třetí části, prakticky orientované do sféry didaktiky, jsem se pokusil navrhnout několik příkladů možné aplikace vzdělávacích modelů reflektujících paměťovou problematiku do české vzdělávací praxe. Důraz jsem přitom kladl na propojenost a souvislost modelových konceptů.

Nejprve jsem se tedy zabýval několika současnými paměťovými koncepty. Vyšel jsem především z teze Alison Landsbergové o „protetické paměti“. Landsbergová vychází ze současné kulturní situace, ve které (mas)mediální reprezentace zcela dominují nad jinými formami recepce a komunikace. Podle jejího názoru se každá podoba paměti transformuje do digitálního rozměru a je přijímána právě v této formě. „Protetickou paměť“ považuje za výsledek individuální interakce jednotlivce s mediálními reprezentacemi minulosti, která pak performuje i případné „osobní“ zkušenosti.

Souběžně s tím jsem zkoumal používání paměti ve školní praxi. Snažil jsem se identifikovat konceptuální a hodnotové ukotvení spíše nereflektovaného užívání paměti ve vyučování. Využil jsem přitom teorii kulturních formací Michaela D. Kennedyho, který v postkomunistických společnostech identifikoval dvě svébytné skupiny: „intelektuální formaci“ a „formaci tranzice“. Abych upřesnil étos a intenci obou formací, využil jsem i dalších autorů: Gila Eyala či Jeffreyho Alexandra. Eyal a Alexander pracují s „traumatickým modelem paměti“, který je dle mého soudu totožný s narativem intelektuální formace a zároveň s „veřejnoprávním“ vyprávěním o dějinách v některých médiích. „Traumatický model paměti“ využívaný touto formací pracuje, zvláště ve školním prostředí, s představou vytváření společenství a identity skrze rituální sebereflexi a cyklicky opakovaný bolestivý zážitek traumatu. Komplementárně k „traumatickému modelu“, typickému pro formaci intelektuální, můžeme identifikovat narativ popkulturní, který vychází z normalizační estetiky oddělující veřejnou a soukromou sféru a

důsledně vyvazující jednání ze všech politických rámců a který využívá především „formace tranzice“.

Vedle zkoumání, jak se ve školní praxi užívá paměť, jsem se věnoval i analýze způsobů zacházení s pamětí v anglosaském a německém prostředí a provedl jsem inventuru zdejších dominantních konceptů historického vzdělávání. Zabýval jsem se především konceptem historického myšlení Petera Seixase a narativních kompetencí Jörna Rüsen a od nich odvozených derivátů. Využil jsem především kombinaci obou modelů od Katharin Duquettové, která odlišuje čtyři úrovně historického vědomí v závislosti na kvalitě historického myšlení.

Ve druhé části jsem se snažil konkretizovat projevy kolektivní paměti ve vztahu k tzv. normalizaci. Vytipoval jsem tři témata, na nichž jsem mohl demonstrovat narativy kulturních formací. První byla rodina a její obraz v popkultuře. Na tomto případě jsem chtěl ilustrovat popkulturní narativ. Jako druhé téma jsem zvolil obraz intelektuálního disentu. Tento obraz je podle mého názoru založen na narativu intelektuální formace. Třetím tématem byla analýza obrazu Jana Palacha v popkultuře. Výchozí tezí byl předpoklad, že ačkoli je téma formulováno intelektuální formací, akceptovatelné je i pro formaci tranzice, neboť je natolik vágní a abstraktní, že si do něj každá může dosadit své vlastní obsahy.

Testoval jsem tyto teze na postojích uživatelů webového portálu csfd.cz, který funguje jako platforma pro komentování vybraných filmů tematizujících éru normalizace. Předpokládal jsem, že tyto filmy budou sloužit jako média evokující postoje a názory, které budu moci pomocí statistické analýzy zobecnit a povýšit jednotlivé projevy individuální paměti na vyšší, kolektivní úroveň. Tento předpoklad se naplnil jen z části. Analyzoval jsem komentáře uživatelů portálu k sedmi vybraným filmům mezi lety 2003 až 2014. Celkem jsem takto analyzoval 3907 komentářů, ve kterých jsem identifikoval 5116 výroků. Tyto výroky jsem rozdělil do dvou základních skupin a devíti podkategorií. Základní kategorie byly výroky vztahující se k estetickým kvalitám filmu (neutrální hodnocení, pozitivní hodnocení, negativní hodnocení, osobní zážitek z filmu, referenční snímky) a výroky vztahující se ke společensko-historickému kontextu (vyjadřující se k současné situaci, oceňující realismus snímku, vyjadřující se pozitivně k minulosti, vyjadřující se negativně k minulosti).

Obsahovou analýzou těchto filmových titulů jsem zjistil, že narativy kulturních formací se prosazují i v dominantních filmových reprezentacích normalizace. Analýza diváckých výroků na

portálu csfd nicméně neprokázala neproblémovou recepci těchto modelů vzpomínání, naopak jsem zjistil širokou škálu postojů oscilujících mezi oběma dominantními formacemi.

Ve třetí části jsem se nejprve věnoval metodickému vymezení práce s filmem ve výuce jako praktickému předpokladu pro využití mediální paměti ve školní praxi. Poté jsem se pokusil zobecnit některé závěry vyplývající z předcházejících analýz. Namísto konceptu traumatické paměti, dominujícímu ve školním prostředí, jsem formuloval model „kritického přístupu k paměti“ spočívající v dekonstrukci historických narativů skrze metodicky promyšlenou práci s filmovými ukázkami. Ve třech případových studiích jsem navrhl tři různé modely aplikace tohoto přístupu. První kapitola této části reflektuje téma rodiny za využití Seixasova modelu historického myšlení. Ve druhé kapitole jsem se zabýval možností, jak zapojit do školní reflexe disentu více časových rovin, konkrétně jak za pomoci transdidaktického konceptu tvořivých úloh poukázat na určité kontinuity ve vnímání disentu před i po roce 1989. Závěrečná kapitola této části byla věnována otázce, jak tematizovat příběh Jana Palacha, aniž bychom neproblematicky převzali diskurs traumatické paměti. Možnosti využití konceptu narativních kompetencí jsem ilustroval na metodice ilustrující proměny palachovského příběhu v závislosti na době a společenském kontextu.

Domnívám se, že analýza paměťových figur může představovat pro českou praxi výuky dějepisu významné obohacení jak z hlediska didaktického (orientace na schopnosti žáka), tak z hlediska celospolečenského (rozvíjení kritického a historického myšlení). Znamená to ovšem omezit převládající komemorativní, v zásadě traumatický model paměti, který je důsledkem „paměťového aktivismu“. Namísto emocionálně působivých mobilizací, za nimiž se často skrývá nereflektovaná politická agenda, bychom měli rozvíjet „kritický přístup k paměti, který se orientuje spíše na vyšší kognitivní složky žakovských myslí. Otázka nestojí, zda emocionalitu a afektivitu vzdělávacího procesu eliminovat, ale jak ji transformovat do takové podoby, kdy nebude „rušit“ kognitivní operace.

Problém emocionality a afektivity pokládám za klíčový pro koncept historického myšlení. Nemůžeme přijmout představu chladně racionální výuky abstrahující od emocí. Nechme teď stranou skutečnost, že to ani není technicky možné (vzhledem k psychologickým dispozicím žáků a dalším faktorům). Takto představená minulost by jen stěží mohla plnit roli platformy pro

formování identity a sebepoznávání. Nelze ovšem přijmout ani obraz minulosti jako silného příběhu, v němž je obsažena jasná interpretační linie, kterou si žáci mají jen osvojit.

„Etická dimenze historické interpretace“ jako jedna z kategorií historického myšlení znamená dle mého soudu především schopnost vystoupit z aktuálního morálního slovníku a proniknout k dobovému kontextu. Potud mluvíme o kritické analýze. Ovšem po fázi tohoto zkoumání je nutné z dobového kontextu opět vystoupit a vrátit se do toho našeho současného. Pokud bychom to neudělali, třeba proto, že odmítáme „moralizaci“, mohlo by to mít závažné důsledky. Mohlo by se stát, že tato poslední fáze návratu do současného kontextu neproběhne a my zůstaneme na úrovni dobového hodnotového žebříčku, což by vedlo pouze k jedinému závěru, totiž že minulost je nepoznatelná a nesrovnatelná s naší současností, což je z hlediska historického vzdělávání nežádoucí.

Pohyb mezi historickými časy, společenskými kontexty a hodnotovými systémy je velice náročný a musíme si uvědomit, že jej nezvládá ani valná část dospělých. Koncept digitální paměti nám může pomoci k lepší orientaci v tomto obtížném terénu. Představuje pro nás funkční východisko „juniorských“ představ o minulosti. Digitální paměť se konkretizuje v obrazech, které můžeme nejprve využít jako „vstupu“ do „tajemné země minulosti“, abychom z nich potom učinili předmět našeho zkoumání. Spirálovitým pohybem se dostáváme pod hladinu obrazu a pronikáme do struktury vyprávění. Naším cílem je protetickou paměť využít, překonat a přejít na vyšší úroveň vztahu k minulosti, která už není formována emocionálně působivými zkratkami vycházejícími ze sdílené sociokulturní zkušenosti, ale charakterizuje ji „kritický přístup“. Paměť slouží v tomto konceptu mnohostranně, v individuální rovině se vztahuje ke konkrétnímu žákovi (vstupní bod do minulosti, prvotní způsob jejího vnímání), působí ale i v rovině nadindividuální (závažný celospolečenský fenomén).

Na závěr je ovšem dobré připomenout také limity tohoto modelu. Nebezpečí hrozí v nedostatečné reflexi digitální paměti. Pokud tato „protetická“ paměť nebude ve škole dostatečně dekonstruována, hrozí, že naopak zcela pohltí kritické myšlení ve prospěch ztotožnění se s emocionálně i vizuálně působivými obrazy. Další nebezpečí hrozí v opomíjení některých narativů. Jakkoli lze vedle „traumatického modelu paměti“ (užívaného především „formací intelektuální“) postavit i popkulturní model typický pro formaci tranzice, oba dva modely se zaměřují na mainstreamové vrstvy obyvatel a vztahují se především k jejich paměťové praxi.

Ovšem prakticky chybí reprezentace, které by reflektovaly (jakkoli deformovaně – s tím si jako učitelé poradíme) paměť menšin – především Romů. Orientace na lidské jednání a antropologický přístup k dějinám s sebou nese obecné riziko těchto konstruktivistických modelů – podcenění obrazu systému. Jakkoli věřím, že se tomuto riziku lze vyhnout pečlivým plánováním a především sledováním „krystalizace“ žákovských představ o minulosti a případnou intervencí do tohoto procesu, přece by bylo nezodpovědné na tato rizika neupozornit. A konečně rizikem je i přílišná soustředěnost na český kontext (jakkoli postavený na pluralitě vyprávění). To je ovšem výzva všem vzdělávacím systémům. Jakým způsobem propojit lokální příběh s tím světovým, aby toto propojení nezůstalo v rovině systémové abstrakce a plnilo zásady výuky založené na bádání, výuky k historickému myšlení a k samostatné činnosti žáků?

Vzpomínáním na normalizaci se jako červená nit táhne téma „obyčejných lidí“, jejich jednání, hodnot, osudů. Tato linie se promítá i do mého textu. „Obyčejní lidé“ vystupují jednak jako centrální aktéři reflektující sami sebe prizmatem rodiny a její konfrontace s režimem, ale jsou také konfrontováni s intelektuálními disidenty a s možností politického jednání v situaci, kdy vládla komunistická diktatura. Jsou představeni i jako objekt moralizace intelektuální formace. Kritický přístup k paměti ovšem znamená vystoupení jak z diskursu moralizujícího, tak z diskursu banalizujícího. Jejich centrální pozice ve vzdělávání o tzv. normalizaci znamená především odstranění falešných bariér mezi touto kategorií a kategorií „disentu“. Začít bychom mohli tím, že budeme tyto kategorie považovat za prozatímní. Kam až nás asi tato dekonstrukce zavede?

## Seznam literatury

ALEXANDER, Jeffrey C.: Toward a Theory of Cultural Trauma, in: ALEXANDER, J. C. – EYERMAN, Ron – GIESEN, Bernhard – SMELSER, Neil, J. – SZTOMPKA, Piotr: *Cultural Trauma and Collective Identity*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 2004, s. 1–31

ANDERSON, Benedict: *Představy společnosti. Úvahy o původu a šíření nacionalismu*, Karolinum, Praha 2008

ANGVIK, Magne – BORRIES, Bodo von: *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997

ANTAKI, Charles – BILLIG, Michael – EDWARDS, Derek – POTTER, Jonathan: *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings*, dostupné on-line: <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html>

ASSMANN, Aleida: *Culturall Memory and Western Civilization. Funktions, Media, Archives*, Cambridge University press, Cambridge 2011

ASSMANN, Jan – CZAPLICKA, John: *Collective Memory and Cultural Identity*, New German Critique 65, Cultural History/Cultural Studies (Spring – Summer, 1995), s. 125–133

ASSMANN, Jan: *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*, Prostor, Praha 2001

BARŠA, Pavel: Posthegemonický intelektuál, in: HLAVÁČEK, Petr (ed.): *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*, Academia, Praha 2012, s. 89–98

BARTON, Keith C. – LEVSTIK, Linda S.: "Back When God Was Around and Everything": *Elementary Children's Understanding of Historical Time*, April 1994, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4–8, 1994), přístupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370716.pdf>



- BARTON, Keith – McCULLY, Alan: Teaching controversial issues... where controversial issues really matter, *Teaching History 127: Sense and Sensitivity*, 2007, s. 13–19
- BELLINO, Michelle: *Historical Understanding and Media Literacy: A Dispositional Alignment*, International Journal of Social Education 23/2008, č. 1, s. 99–117
- BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*, Karolinum, Praha 1995
- BENEŠOVÁ – Michala – BLAŽEK, Petr – EICHLER, Patrik – JÁCHIMOVÁ, Veronika – JAREŠ, Jakub – PORTEL, Viktor: *Jan Palach 69*, ÚSTR – FF UK – Togga, Praha 2009
- BOLTON, Jonathan: *Světy disentu. Charta 77, Plastic People of the Universe a česká kultura za komunismu*, Academia, Praha 2015, s. 56–62
- BOYM, Svetlana: *The Future of Nostalgia*, Basic Books, New York 2001
- BREN, Pauline: *Zelinář a jeho televize. Kultura komunismu po pražském jaru 1968*, Academia, Praha 2013, s. 159–176
- BŘEZINA, Václav: *Lexikon českého filmu. 2000 filmů 1930–1996*, Cinema, Praha 1996
- CAJTHAML, Petr: *Dezinformace, lži a pomluvy. Kampaně proti opozici v Československé televizi 1968–1989*, Soudobé dějiny 1–2/2004
- CARR, Graham: War, history, and the education of (Canadian) memory, in: HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 57–78
- CLARK, Anna: *Inheriting the past: Exploring historical consciousness across generations*, Historical Encounters: A Journal of historical consciousness, historical cultures, and history education, 1/2014, č. 1, s. 88–102
- CONRAD, Margaret – ERCIKAN, Kadriye – FRIESEN, Gerald – LÉTOURNEAU, Jocelyn – MUISE, Delphin – NORTHRUP, David – SEIXAS, Peter: *Canadians and their pasts*, University of Toronto Press, Toronto 2013
- CRANE, Susan, A.: *Writing the Individual Back into Collective Memory*, American Historical Review 102/1997, č. 5, s. 1372–1385

- ČAPEK, Vratislav: *Transformace historických poznatků do vzdělávacích obsahů*, Pedagogika, 1982/1, s. 23–34
- ČINÁTL, Kamil: *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*, Lidové noviny – FF UK, Praha 2014, s. 127–176
- ČINÁTL, Kamil – PINKAS, Jaroslav: *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014
- ČINÁTL, Kamil: Televizní realita normalizace a její ideologický kód. Obrazy zla v normalizačních seriálech a ve filmu, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2009, s. 241–271
- ČULÍK, Jan: *Jací jsme. Česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*, Host, Brno 2007
- DISMAN, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*, Karolinum, Praha 2002
- DOMINKOVÁ, Petra: “We Have Democracy, Don’t We?” Czech Society as Reflected in Contemporary Czech Cinema, in: SARKISOVA, Oksana – APOR, Péter (eds.): *Past for The Eyes. East European Representations of Communism in Cinema and Museums after 1989*, Central European University Press 2008, s. 215–244
- DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*, E-Pedagogium. Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum ve výuce III/2013, s. 81–93, dostupné on-line: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium\\_3-2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf)
- DOSKOČIL, Zdeněk: Pražské jaro a počátky tzv. normalizace očima disidentů, in: VANĚK, Miloslav (ed.): *Mocní? Bezmocní? Politické elity a dissent v období tzv. normalizace. Interpretační studie životopisných interview*, Prostor, Praha 2006, s. 43–45
- DVOŘÁKOVÁ, Ilona: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*, ANTROPOWEBZIN 2/2010, dostupné on-line: [http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin\\_2\\_2010/Dvorakova\\_I-2-2010.pdf](http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf)

DUQUETTE, Catherine: Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment, in: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015, s. 51–63

ECO, Umberto: *Skeptikové a těšitelé*, Svoboda, Praha 1995

ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015

ERLL, Astrid: Literature, Film and the Mediality of Cultural Memory, in: ERLL, Astrid (ed.): *Media and Cultural Memory. Cultural memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2008, s. 389–398

EYAL, Gil: *Identity and Trauma. Two Forms of the Will to Memory*, History and memory 16/2004, č. 1, s. 5–36

FAJFR, Marek: Hodnoty jako výzva současné výchovy, in: HOGENOVÁ, Anna – PELCOVÁ, Naděžda (eds.): *Hodnoty ve výchově, umění a sportu. Sborník z mezinárodní konference konané na Univerzitě Karlově Pedagogické fakultě v Praze dne 3. 5. 2007*, Praha 2008, s. 81–87

FIALOVÁ, Alena: Poslední krize majora Zemana: televizní a knižní podoba případů majora Zemana s tematikou tzv. pražského jara, in: BÍLEK, Petr A. (ed.): *James Bond a major Zeman. Ideologizující vzorce vyprávění*, Pistorius/Olšanská – Paseka, 2007, s. 82–99

FERGUSON, Niall: *Virtuální dějiny. Historické alternativy*, Dokořán, Praha 2001

FISHER, Robert: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*, Portál, Praha 2011

FRANC, Martin: Ostalgie v Čechách, in: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.): *Kapitoly z české demokracie po roce 1989*, Paseka, Praha – Litomyšl 2008, s. 193–216

GEERTZ, Clifford: *Interpretace kultur: vybrané eseje*, SLON, Praha 2010

GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal – ROUBAL, Petr – SUK, Jiří – ZAHRADNÍČEK, Tomáš: *Rozdělení minulostí. Vytváření politických identit v České republice po roce 1989*, Knihovna Václava Havla, Praha 2011

GLASSER, Barney G. –STRAUSS, Anselm L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New Brunswick – London 2006

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace 22/2012, č. 4, s. 516–543

GRACOVÁ, Blažena: Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách, in: BENEŠ, Zdeněk (ed.): *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2008, s. 9–30

GRACOVÁ, Blažena – DRAHOŠOVÁ, Lenka – LABISCH, Martin: *Metodika výuky historie na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*, Ostravská univerzita, Ostrava 2010

GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace, 22/2012, č. 4, s. 516–543

GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2003

HAVELKA, Miloš: *Dějiny a smysl. Obsahy, akcenty a posuny „české otázky“ 1895–1989*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2001

HALBWACHS, Maurice: *Kolektivní paměť*, Sociologické nakladatelství, Praha 2009

HANN, Chris M. (ed.): *Postsocialism: Ideals, ideologies and practices in Eurasia*, Routledge, London – New York 2002

HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav: *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014

HEJNÝ, Milan – KUŘINA, František: *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*, Portál, Praha 2001, s. 113–115

HIRSCH, Marianne: *Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory*, The Yale Journal of Criticism 14/2001, číslo 1, s. 5–37

HIRSCH, Marianne – SPITZER, Leo: 'We would never have come without you': generations of nostalgia, in: HODGIN, Katharine – RADSTONE, Susannah (eds.): *Contested Past. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 79–98

HLADÍK, Radim: *Traumatické komedie: Politika paměti v českém filmu*, Sociální studia 2010/1, s. 9–26

HLAVÁČEK, Petr (ed.): *Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika*, Academia, Praha 2012

HLOUŠEK, Vít – KOPEČEK, Lubomír: *Origin, Ideology and Transformation of Political Parties. East-Central and Western Europe Compared*, Ashgate, Aldershot 2010

HODGKIN, Katharine – RADSTONE, Susannah: *Contested Pasts. The politics of memory*, Routledge, London – New York 2003, s. 1–21

HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*, SLON, Praha 2001

HOMOLÁČ, Jiří: *Internetové diskuse o cikánech a Romech*, Karolinum, Praha 2009, s. 38–58

HOŘENÍ, Karin: „Žádná sladkobolná selanka“. Psaní o normalizačních filmech, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, Casablanca – Ústav pro studium totalitních režimů, Praha 2014, s. 538–555

HRUBÝ, Petr: *O vině, nápravě a zapomnění. Ideová eroze stranických intelektuálů*, Paměť a dějiny 4/2008, s. 5–17

HULÍK, Štěpán: *Kinematografie zapomnění. Počátky normalizace ve Filmovém studiu Barrandov (1968–1973)*, Academia, Praha 2011, s. 262–286

HUNT, Martin: Why learn history? in: HUNT, Martin (ed.): *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*, Routledge, London – New York 2006, s. 3–14

ISFE: INTERACTIVE SOFTWARE FEDERATION OF EUROPE: *VIDEOGAMES IN EUROPE: CONSUMER STUDY*, Czech Republic, prosinec 2012, dostupné on-line: [http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/czech\\_republic\\_-\\_isfe\\_consumer\\_study.pdf](http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/czech_republic_-_isfe_consumer_study.pdf),

JANÍK, Tomáš a kol.: *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2013

JANÍK, Tomáš – KNECHT, Petr – NAJVAR, Petr – PÍŠOVÁ, Michaela – SLAVÍK, Jan: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení*, Pedagogická orientace 21/2011, č. 4, s. 375–415

JECHOVÁ, Květa: Postavení žen v Československu v období normalizace, in: VILÍMEK, Tomáš – TŮMA, Oldřich (eds.): *Česká společnost v 70. a 80. letech: sociální a ekonomické aspekty*, Ústav soudobých dějin 2012, s. 176–246

KALINOVÁ, Lenka: *Konec nadějí a nová očekávání. K dějinám české společnosti 1969–1993*, Academia, Praha 2012

KAPLAN, Karel: *Kořeny československé reformy 1968*, svazek druhý, díl III, Doplněk, Brno 2002, s. 94–100

KENNEDY, Michael D.: *Cultural Formations of Postcommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*, University of Minnesota Press, Minneapolis – London 2002

KLÍMA, Bohumil a kol.: *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*, CERM, Brno 2001

KOLÁŘ, Jan: Spříznění smutkem. Filmové dokumenty o Janu Palachovi, in: BLAŽEK, Petr – EICHLER, Patrik – JAREŠ, Jakub a kol.: *Jan Palach 69*, ÚSTR – FF UK – Togga, Praha 2009, s. 189–190

KOPAL, Petr: Občan Brych a spol. Film, televize, intelektuálové a KSČ. In: PAŽOUT, Jaroslav (ed.): *Komunističtí intelektuálové a proměna jejich vztahu ke KSČ (1945–1989)*. ÚSTR – TUL Liberec, Praha – Liberec 2013, s. 214–226

KOPAL, Petr: *Filmař jako historik. Vlivné obrazy minulosti*, Dějiny a současnost 29/2007, č. 8, s. 18–20

KOPAL, Petr: Film jako historie: filmař jako historik, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 2: Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla*, Casablanca – ÚSTR, Praha 2009, s. 13–23

KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, Casablanca – ÚSTR, Praha 2014

KOPEČEK, Michal: Historická paměť a liberální nacionalismu v Česku a střední Evropě po roce 1989, in: GJURIČOVÁ, Adéla – KOPEČEK, Michal (eds.): *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*, Paseka, Praha – Litomyšl 2008, s. 232–264

KOPEČEK, Michal: In Search of “National Memory” The Politics of History, Nostalgia and the Historiography of Communism in the Czech Republic and East Central Europe, in: KOPEČEK, Michal (ed.): *Past in the Making Historical Revisionism in Central Europe after 1989*, Central European University Press, Budapest – New York, 2008, s. 76–95

KOPEČEK, Michal: *Hledání ztraceného smyslu revoluce. Počátky marxistického revizionismu ve střední Evropě 1953–1960*, Argo, Praha 2009

KOURA, Petr: *Filmy smíchu a zapomnění. Obraz „pražského jara“ v českém hraném filmu z období „normalizace“*, Soudobé dějiny 3–4/2008, s. 575–606

KORTHAGEN, Fred – KESSELS, Jos – KOSTER, Bob – LANGERWERF, Bram – WUBBELS, Theo: *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011

KÖBL, Carlos – KONRAD, Lisa: Historical Consciousness in Germany, in: ERCIKAN, Kadriye – SEIXAS, Peter (eds.): *New Directions in Assessing historical thinking*, Routledge, New York 2015, s. 17–28

KRATOCHVÍL, Viliam: Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výučbe dejepisu, in: *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II: Teorie – výzkum – praxe*, ASUD: Asociace učitelů dějepisu, 2002, s. 7–55

KRATOCHVÍL, Viliam: *Karikatura a fotografie jako školský historický obrazový pramen*, Moderní dějiny, 4. 3. 2012, dostupné on-line: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/karikatura-a-fotografie-jako-skolsky-historicky-obrazovy-pramen/>

KUNŠTÁT, Daniel: *Pluralita paměti a komunistická minulost: Česká veřejnost a její reflexe roku 1989 a polistopadového vývoje*, Naše společnost 8/2010, č. 1, s. 29–39

LABISCHOVÁ, Denisa: *Co si uchováme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*, Ostravská univerzita, Ostrava 2013, s. 15–28

LABISCHOVÁ, Denisa: *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2008

LABISCHOVÁ, Denisa: *Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu*, *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy* 6/2015, s. 196–211

LABISCHOVÁ, Denisa - HUDECOVÁ, Dagmar: *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, SPL-Práce, Praha 2009

LABISCHOVÁ, Denisa: Czech history in historical consciousness of students and history teachers – empirical research, In: *Yearbook – Jahrbuch – Annales 33. International Society for The Didactic of History. From historical research to school history: Problems, relations, challenges*, Wochenschau Verlag, Schwalbach 2012, s. 165–190

LANDSBERG, Alison: *Prosthetic memory. The Transformation of American remember in the Age off Mass Culture*, Columbia university press, New York 2004

LEVSTIK, Linda S. – BARTON, Keith C.: *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*, Routledge, New York and London 2011

LIPOVETSKY, Gil: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*, Prostor, Praha 2008

LIVINGSTONE, Sonia (ed.): *Audiences and Publics: When cultural engagement matters for the public sphere*, Intellect Book, Bristol – Portland 2005

LOJDOVÁ, Kateřina: *Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole*, *Pedagogická orientace* 25/2015, č. 5, s. 649–670

LYOTARD, Jean Francois.: *O postmodernismu (Postmoderno vysvětlované dětem. Postmoderní situace)*, FÚ AVČR, Praha 1993

MAŇÁK, Jiří: *Čistky v Komunistické straně Československa 1969–1970*, Praha, Sešity Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR 28/1997

MARADA, Radim: *Paměť, trauma, generace*, Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity 1–2/2007, s. 79–95



MARCUS, Alan S.: „*It is as it was:*” *Feature Film in the History Classroom*, The Social Studies 96/2005, č. 2, s. 61–67

MARCUS, Alan S. – METZGER, Scott Alan – PAXTON, Richard J. – STODDARD, Jeremy D.: *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*, Routledge, New York – London 2010

MASLOWSKI, Nicolas – ŠUBRT, Jiří a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*, Karolinum, Praha 2014

MAYER, Françoise: *Češi a jejich komunismus. Paměť a politická identita*, Argo, Praha 2009

MAZÁČOVÁ, Barbara – POKORNÁ, Veronika – SUCHÁNEK, Pavel: *Ve jménu života Vašeho... : Sborník [statí o J. Palachovi, J. Zajícovi, E. Pločkovi]*, Praha, Karolinum 1990

MAZIERSKA, Ewa: *European Cinema and Intertextuality: History, Memory and Politics*, Palgrave Macmillan 2011, s. 237–245

McCULLY, Alan: *History teaching, conflict and the legacy of the past*, Education, Citizenship and Social Justice 7/2012, č. 2, s. 145–159

MEGILL, Allan: *Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry*, History and Theory 31/1994, č. 1, s. 39–60

MOŽNÝ, Ivo – RABUŠIC, Ladislav: The Czech family, the marriage market and the reproductive climate, in: VEČERNÍK, Jiří – MATĚJŮ, Petr (eds.): *Ten years of rebuilding capitalism: Czech Society after 1989*, Academia, Praha 1999

MOŽNÝ, Ivo: *Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy*, Pedagogika 54/2004, č. 4, s. 309–325

MOŽNÝ, Ivo: *Rodina a společnost*, SLON, Praha 2006

MOŽNÝ, Ivo: *Proč tak snadno... Některé rodinné důvody sametové revoluce. Sociologický esej*, Praha, SLON 1999

NEIGER, Motti – NIEYERS, Oren – ZANDBERG, Eyal: *On media memory. Collective Memory in a New Media Age*, Palgrave Macmillan 2011

- NAJBERT, Jaroslav: Dějepisné narativy normalizace v učebnicích, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: Normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 539–555
- NOSKOVÁ, Jana: „Každý se musel nějak společensky uplatňovat.“ Veřejná angažovanost dělníků a příslušníků inteligence v Československu v období tzv. normalizace, in: VANĚK, Miroslav: *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Academia, Praha 2009, s. 212–250
- OPERMANN, Signe: *Understanding changing news media use: Generations and their media vocabulary*, Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook 11/2013, č. 1, s. 123–146
- OTÁHAL, Milan: *Opoziční proudy v české společnosti 1969–1968*, ÚSD, Praha 2011
- PATTARO, Chiara: *New Media & Youth Identity. Issues and Research Pathways*, Italian Journal of Sociology of Education 7/2015, č. 1, s. 297–327
- PEŠKOVÁ, Jaroslava: *Role vědomí v dějinách*, NLN, Praha 2000
- PETRÁNKOVÁ, Michaela: Normalizační abnormalita, in: BÍLEK, Petr – ČINÁTLOVÁ, Blanka (eds.): *Tesilová kavalérie. Popkulturní obrazy normalizace*, Scholares, Praha 2010, s. 43–56
- PHILLIPS, Ian: *Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*, SAGE, London 2008
- PHILIPS, Robert: *Reflective Teaching of History 11–18. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory*, Continuum, New York – London 2002, s. 24–31
- PINKAS, Jaroslav: Proměny popkulturní reflexe normalizace v české polistopadové kinematografii, in: VEBEROVÁ, Veronika – BÍLEK, Petr. A. – PAPOUŠEK, Vladimír – SKALICKÝ, David (eds.): *Jazyky reprezentace*, Akropolis, Praha 2012, s. 264–274
- PINKAS, Jaroslav: Intelektuál v normalizační propagandě. Proměny obrazů intelektuála a jejich didaktické využití, in: PAŽOUT, Jaroslav (ed.): *Komunističtí intelektuálové a proměna jejich vztahu ke KSČ (1945–1989)*, ÚSTR – TUL, Praha 2013, s. 192–213
- PINKAS, Jaroslav: Hořící mramor: pomník Janu Palachovi, in: KOPAL, Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 574–581

- POL, Milan – HLOUŠKOVÁ, Lenka - NOVOTNÝ, Petr - ZOUNEK, Jiří (eds.): *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*, Masarykova univerzita, Brno 2005
- PRUDKÝ, Libor a kol: *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*, Academia, Praha 2009, s. 232–272
- PULLMANN, Michal: *Konec experimentu. Přestavba a pád komunismu v Československu*, Scriptorium, Praha 2011
- PÝCHA, Čeněk: Kawasakiho svazek. Archivní materiál a vzpomínání na socialismus v současném českém filmu, in: KOPAL Petr (ed.): *Film a dějiny 4: normalizace*, ÚSTR – Casablanca, Praha 2014, s. 556–573
- PYNSSENT, Robert B.: *Pátrání po identitě*, H a H, Praha 1996
- RÜSEN, Jörn: *Tradition: a principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture*, History and Theory: Tradition and History 51/2012, č. 4, s. 45–59
- RÜSEN, Jörn: Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development, in: SEIXAS, Peter (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press, Toronto – Buffalo – London 2004, s. 63–85
- REIFOVÁ, Irena – PAVLÍČKOVÁ, Tereza: *Invisible Audiences: Structure and Agency in Post-Socialist Media Studies*, Mediální studia 7/2013, č. 2, s. 130–136
- REIFOVÁ, Irena: *Pojem popkulturního občanství jako teoretický rámec studia populární kultury v socialistické a post-socialistické společnosti*, Naše společnost 2/2010, č. 8, s. 28–35
- ROSENSTONE, Robert: *The Historical Film as Real History*, Film-Historia 1995, č. 1, s. 5–23
- ROSENSTONE, Robert: *History on Film / Film on History*, Pearson Education Limited, Harlow 2006
- ROSENSTONE, Robert A.: The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age, in: LANDY, Marcia (ed.): *The Historical Film: History and Memory in Media*, Rutgers University Press, New Brunswick 2001, s. 50–66
- ROSENZWEIG, Roy: How Americans use and think about the past: implications from a national survey for the teaching of history. In: STEARNS, Peter N. – WINEBURG, Sam – SEIXAS,

Peter (eds): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, s. 262–283

ŘEZNÍKOVÁ, Lenka: Režimy paměti – formáty identity. Ke vztahu paměti a české identity v současné populární kultuře, in: DANIEL, Ondřej – KAVKA, Tomáš – MACHEK, Jakub a kol. (eds.): *Populární kultura v českém prostoru*, Karolinum, Praha 2013, s. 44–59

SKILLING, H. Gordon: *Charter 77 and human rights in Czechoslovakia*, Allen & Unwin, London – Boston 1981

SCOTT, Joan W.: *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, The American Historical Review 1986/91, č. 5, s. 1053–1075

SEIXAS, Peter: *A Modest Proposal for Change in Canadian History Education*, Teaching History 137/2009, s. 26–30

SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson, Toronto 2012

SEIXAS, Peter: *A History/Memory Matrix for History Education*, Public History Weekly. The Multilingual Blogjournal, 25. února 2016, přístupné on-line: <http://public-history-weekly.olderbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/#comment-5869>

SCHINDLER-WISTEN, Petra: Rodinné prostředí příslušníků politických elit a disentu, in: VANĚK, Miroslav (ed.): *Mocní? a Bezmocní? Politické elity a disent v období tzv. normalizace. Interpretační studie životopisných interview*, Ústav pro soudobé dějiny a Prostor, Praha 2006, s. 205–235

SCHINDLER-WISTEN, Petra: „Kdo neokrádá stát, okrádá rodinu“. Rodina v komunistickém Československu, in: VANĚK, Miroslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*, Academia, Praha 2009, s. 357–397

SLAČÁLEK, Ondřej: *Skončeme s kultem zbytečného ohně*, A2, 2009, č.2

SMITH, Robert I.: Values in history and social studies, in: TOMLINSON, Peter – QUINTON, Margaret (eds.): *Values Across the Curriculum*, London 1986, s. 77–86

SMOLÍK, Josef: *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*, Grada, Praha 2010

*Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva. Ústav pro studium totalitních režimů*, 25. 6. 2012, dostupné on-line: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>

SOKAČOVÁ, Linda (ed.): *Career Family Equal Opportunities Studies on Women and Men in the Czech Labour Market*, Gender Studies, Praha 2007

STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, MŠMT 2004

STRAKOVÁ, Jana: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky, in: VÁŇOVÁ, Růžena – KRYKORKOVÁ, H. (ed.): *Učitel v současné škole*, FF UK, Praha 2010, s. 167–175

STRAKOVÁ, Jana – SPILKOVÁ, Vladimíra – FRIEDLAENDEROVÁ, Hana – HANZÁK, Tomáš – SIMONOVÁ, Jaroslava: *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*, Pedagogika 64/2014, č. 1, s. 34–65

SZCZEPANIK, Petr: Videoklip – proměna diváka a elektronická tělesnost: Pragmatický obrat v teorii filmu a populární kultury I, Biograph. Magazín pro film a nová média, 1998, č. 5, s. 20–38

SZCZEPANIK, Petr: Videoklip - proměna diváka a elektronická tělesnost. Pragmatický obrat v teorii filmu a populární kultury II, Biograph. Magazín pro film a nová média, 1998, č. 6, s. 68–86

ŠÁLEK, Ondřej: *Fanouškovské mikrosvěty žebříčků, filmových znalostí a aktivismu: Diskurzivní analýza sebeprezentace filmového fanouška na ČSFD*, diplomová práce, FF MUNI, Brno 2012

ŠKAPOVÁ, Zdenka: *Jaký byl a jaký je hrdina českého dokumentu: manželské etudy: zásadní projekt Heleny Třeštíkové*, Technická univerzita v Liberci, Liberec 2006

SLAVÍK, Jan – DYTRTOVÁ, Kateřina – FULKOVÁ, Marie: *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*, Pedagogika, 60/2010, číslo 3/4, s. 223–241

ŠMÍD, Milan: Internet jako prostředek komunikace mezi vládou a občany, in: KONČELÍK, Jakub – KÖPPLOVÁ, Barbara – PRÁZOVÁ, Irena (eds.): *Konsolidace vládnutí a podnikání v České republice a v Evropské unii (příspěvky z konference konané ve dnech 31.10–2.11.2002). II, Sociologie, prognostika a správa, média*, Matfyzpress, Praha 2002

ŠUBRT, Jiří – PFEIFEROVÁ, Štěpánka: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*, *Historická sociologie. Časopis pro historické sociální vědy* 1/2010, s. 9–30

ŠUBRT, Jiří – VINOPAL, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, Karolinum, Praha 2013

TOMÁŠEK, Marcel: Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: JIRKOVÁ, Klára – ČERMÁK, Aleš: *Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států*, Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, Praha 2012, s. 32–43

TOMÁŠEK, Marcel – ŠUBRT, Jiří: *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups)*, *Sociológia* 46/2014, č. 1, s. 88–115

VACEK, Pavel: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, Gaudeamus, Hradec Králové 2011

VALENTA, Martin: *Dějepis v 21. století, Paměť a dějiny* 3/2014, s. 137–138

VAGENKNECHT, Jiří: Glosy ke školnímu dějepisu, in: BENEŠ, Zdeněk (ed.): *Historie a škola 2. Člověk, společnost, dějiny. Seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8.–9. září 2003*, Ústav pro informace a vzdělávání, Praha 2004, s. 49–54

VANĚK, Miloslav (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a intelligence*, Akademie, Praha 2009

VAŠÁT, Petr: *Kritická diskurzivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi*, Antropowebzin, dostupné on-line: [http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin\\_2-3\\_2008/8\\_KRITICKA\\_DISKURSIVNI\\_ANALYZA\\_SOCIAL.pdf](http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin_2-3_2008/8_KRITICKA_DISKURSIVNI_ANALYZA_SOCIAL.pdf)

VILÍMEK, Tomáš: K otázce vztahu a vzájemné reflexi opozice a společnosti v Československu po roce 1968, in: *Opozice a společnost po roce 1968*. ÚSD AV ČR, Praha 2009, s. 176–220

VOLKMAR, Ingmar (ed.): *News in public memory: An international study of media memories across generations*, Peter Lang 2006

WELZER, Harald – MOLLEROVÁ, Sabine – TSCHUGGNALOVÁ, Karoline: „*Můj děda nebyl nácek*“. *Nacismus a holocaust v rodinné paměti*, Argo, Praha 2010

WINEBURG, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001

WIRTZ, Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History, in: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (eds.): *Alles authentisch. Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*, UVK Verlagsgesellschaft, 2008, s. 9–32

ZIEROLD, Martin: Memory and Media Cultures, in: ERLI, Astrid (ed.): *Media and Cultural Memory. Cultural memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2008, s. 399–407

## Seznam grafů, tabulek a schémat

### Seznam grafů

Graf 1: Srovnání počtu komentářů a výroků u sledovaných filmů

Graf 2: Báječná léta pod psa: statistika kódovaných výroků 2003-2014

Graf 3: Báječná léta pod psa: struktura výroků EF a SK

Graf 4: Báječná léta pod psa: struktura výroků

Graf 5: Báječná léta pod psa: referenční filmy

Graf 6: Báječná léta pod psa: Vazby negativních výroků o minulém režimu (SK) na ostatní výroky

Graf 7: Pelišky: statistika kódovaných výroků 2003-2014

Graf 8: Pelišky: podíl kladných hodnocení v celku výroků (1094 z 1202)

Graf 9: Pelišky: poměr výroků EF a SK

Graf 10: Pelišky: podíl jednotlivých kódů v celku kódování

Graf 11: Pelišky: počet komentářů v jednotlivých letech 2003-2014

Graf 12: Pelišky: Počet komentářů zmiňujících alespoň 1 referenční snímek

Graf 13: Pelišky: Referenční snímky

Graf 14: Pelišky: Struktura výroků o společenském kontextu

Graf 15: Pupendo: statistika kódovaných výroků 2003-2014

Graf 16: Pupendo: podíl jednotlivých kódů v celku kódování

Graf 17: Pupendo: referenční filmy: celkem 142 výroků

Graf 18: Pupendo: počet uživatelů, kteří zmínili alespoň 1 referenční film

Graf 19: Pupendo: Vazby negativních výroků o minulém režimu (SK04) na ostatní výroky



Graf 20: Pupendo: vazby referenčních výroků na ostatní výroky

Graf 21a: srovnání struktury výroků v klastru rodinných komedií: podle titulů

Graf 21b: srovnání struktury výroků v klastru rodinných komedií: podle výroků

Graf 22: Jak vytrhnout velrybě stoličku: statistika kódovaných výroků 2003-2014

Graf 23: Jak vytrhnout velrybě stoličku: struktura výroků

Graf 24: srovnání struktury komentářů k rodinným komediím podle jejich vzájemného poměru

Graf 25: Pouta: základní shrnutí: pouta: statistika kódovaných výroků 2010-2014

Graf 26: Pouta - podíl výroků EF a SK

Graf 27: Pouta – podíl jednotlivých kódů v celku kódování

Graf 28: Pouta – hodnocení filmových kvalit snímku (neutrální – pozitivní – negativní)

Graf 29: Pouta - podíl komentářů s odkazem k referenčnímu snímku

Graf 30: Pouta: Referenční snímky

Graf 31: Pouta: rozdělení referenčních snímků podle témat

Graf 32: Pouta: Struktura výroků SK

Graf 33: Kawasakiho růže - shrnutí analýzy

Graf 34: Kawasakiho růže – podíl jednotlivých kódů v celku kódování

Graf 35: Kawasakiho růže - poměr výroků EF a SK

Graf 36: Kawasakiho růže: Podíl komentářů zmiňujících nějaký referenční snímek

Graf 37: Kawasakiho růže: referenční snímky – základní přehled

Graf 38: Kawasakiho růže: Referenční snímky řazené podle témat

Graf 39: Kawasakiho růže: referenční snímky podle autorství

Graf 40: Kawasakiho růže: Struktura výroků SK

Graf 41: Kawasakiho růže: struktura výroků SK01 ve vztahu k politice paměti

Graf 42: srovnání poměru výroků u Kawasakiho růže a Pout

Graf 43: Zpravodajství ČT o palachovských tématech v letech 1990 – 2009

Graf 44: Hořící keř: statistika kódovaných výroků 2013-2014

Graf 45: Hořící keř: podíl jednotlivých kódů v celku kódování

Graf 46: Hořící keř: podíl komentátorů zdůrazňujících osobní prožitek filmu z celkového počtu komentářů

Graf 47: Hořící keř: podíl výroků EF a SK

Graf 48: Hořící keř: Struktura výroků EF

Graf 49: Hořící keř: Referenční snímky

Graf 50: Hořící Keř: Počet uživatelů, kteří zmínili alespoň jeden referenční film

Graf 51: Hořící Keř: struktura výroků SK

Graf 52: Hořící keř: Hodnocení politické intence

Graf 53: Hořící keř: vazby výroků SK01 na ostatní výroky

Graf 54: Kauza Grebeníček: struktura prvních 249 komentářů diskuse

Graf 55: Reakce A. Hollandové na Grebeníčka: struktura komentářů

Graf 56: diskuse pod zprávou ČTK o Janu Palachovi z roku 2003

Graf 57: Diskuse o Janu Palachovi na idnes.cz – 2012: struktura komentářů

Graf 58: Reakce čtenářů na „palachovské“ zpravodajství v letech 2003-2013

Graf 59: Srovnání počtu hodnocení a komentářů na portálu csfd.cz

Graf 60: Počty výroků u jednotlivých filmů

Graf 61: Srovnání poměru výroků u sledovaných filmů

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Srovnání oblíbenosti vybraných filmů na portálu www.csfd.cz (21. 1. 2016)

Tabulka 2: Divácká úspěšnost sledovaných snímků

Tabulka 3: Základní kategorizace uživatelských komentářů

Tabulka 4: Reflexivní a restaurativní nostalgie podle Svetlany Boym

Tabulka 5: srovnání diváckého ohlasu Hořícího keře a Něžných vln

Tabulka 6: přehled ohlasu „palachovských“ článků

Tabulka 7: Srovnání počtu výroků u jednotlivých filmů

Tabulka 8: Hlavní aspekty práce s filmem ve výuce dějepisu

Tabulka 9: Srovnání traumatického modelu paměti (intelektuální formace) a kritického přístupu k paměti

Tabulka 10: Srovnání reprezentace rodiny ve filmové produkci před a po roce 1989

Tabulka 11: lekce „Rodina za normalizace“

Tabulka 12: Postoje intelektuálů a „obyčejných lidí“

Tabulka 13: Obrazy Intelektuála: Analytická tabulka

Tabulka 14: Organizace tématu „Obrazy intelektuála“

Tabulka 15: Lekce „palachovské příběhy ve veřejném prostoru“

### Seznam schémat:

Schéma 1: Rodina v osídlech normalizace

Schéma 2: myšlenková mapa 1: normalizační obraz intelektuála

Schéma 3: Situace 2: Obraz intelektuála v normalizační perspektivě

Schéma 4: Situace 3: Obraz intelektuála v současné perspektivě